مؤشرات جودة التعليم

في

ضوء المعايير التعليمية

محمود محمد حافظ

دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

٣٧٣.٢٣٨ حافظ، محمود محمد.
ح . م

مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية / محمود محمد حافظ .- ط١.- دسوق : العلم والإيمان للنشر والتوزيع ،

٢٥٦ ص ؛ ١٧.٥ × ٢٤.٥سم .

تدمك : 0 -371 – 308 – 977 – 978

١. التعليم الثانوي. أ - العنوان .

رقم الإيداع : ٢٠٢٢

الناشر : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع

دسوق - شارع الشركات- ميدان المحطة

هاتف : ٠٠٢٠٤٧٢٥٥٠٣٤١ - فاكس: ٠٠٢٠٤٧٢٥٦٠٢٨١

E-mail: elelm_aleman@yahoo.com

elelm_aleman@hotmail.com

2012

إهـــداء

إلى:

من تعاهدني بالتربية صغيراً وبالنصيحة والتوجيه كبيراً . . .

فغرس في نفسي الهمة العلياء والتطلع إليها دائما وأبداً . . .

أبي . . .

من أعطتني بلا حدود . . .

وباركت طريقي بصلاتها ودعواتها . . .

أمي . . .

إلى رمز الوفاء . . .

أخوتي . . .

إلى من نهلت من علمهم . . .

فتعلمت كيف تكون زكاة العلم . . .

أساتذتي . . .

إلى نبض الوطن . . . .

ورمز إرادته وعنوان نهضته وارتقائه . . . .

زملاء مهنتي . . . .

مهنة الخلق الرفيع مهنة التربية والتعليم . . .



فهرس المحتويات

مقدمة الكتاب:

يواجه التعليم في العصر الحاضر تحديات تستدعى إعادة النظر في أهدافه وتنظيماته، الأمر الذي يتطلب أن تقوم الأنظمة التعليمية بدورها على أكمل وجه؛ لمواجهة هذه التحديات، وأن تعمل على تقديم تعليم يتسم بالديناميكية متضمنًا المعارف والخبرات والمهارات للمتعلمين لتهيئتهم لعصر المعلوماتية وللحاق بركب التقدم.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر من أهم المراحل التعليمية التي تستدعى إعادة النظر، فهي بمثابة العمود الفقري وحلقة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي للنظام التعليمي، بالإضافة إلي دورها في تشكيل فكر الشباب في أدق مراحل نموه، وتهيئة الفرص له لمواصلة الدراسة أو العمل في ميادين الحياة.

وتُعَد المدرسة الثانوية العامة في مصر الأكثر انتشارًا عما سواها من مدارس التعليم الثانوي، فقد ارتفع عدد المدارس الثانوية العامة من(١٦١٢) مدرسة بنسبة (٥٧.٧٦٪) من مدارس التعليم الثانوي عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م إلي(١٦٩٥) مدرسة بنسبة (٥٨.٤٩٪) من مدارس التعليم الثانوي عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م مقابل انخفاض نسبة أعداد المدارس الثانوية الفنية من(١١٧٩) مدرسة بنسبة (٤٢.٢٤٪) عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م إلي (١٢٠٣) بنسبة(٤١.٥١٪) من مدارس التعليم الثانوي عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩م)، مما يشير إلي زيادة نسبة أعداد المدارس الثانوية العامة في مصر علي الرغم من أنها تمثّل نوعاً واحدًا من مرحلة التعليم الثانوي، أما المدارس الثانوية الفنية فهي مقسّمة إلي تعليم" ثانوي صناعي- ثانوي زراعي- ثانوي تجاري".

وقد وجّهت الحكومة المصرية اهتمامها بالتعليم الثانوي العام، وتُرجم هذا الاهتمام في صدور عدد من القرارات الوزارية الخاصة بالتعليم الثانوي العام وتعديل نظامه وامتحاناته، كما تضمّنت الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم المصري برنامجًا خاصًا بتحديث التعليم الثانوي بشقيه العام والفني، انطلاقًا من الواقع الراهن لمرحلة التعليم الثانوي في مصر، واختتمت الحكومة المصرية اهتمامها بمرحلة التعليم الثانوي بعقد مؤتمر قومي لتطوير التعليم الثانوي في الفترة من ١٠/١٢ مايو٢٠٠٨م؛ بهدف الارتفاع بمستوى جودته لتصل إلى المعايير العالمية؛ لتمكين الأجيال الجديدة من القدرات التنافسية اللازمة لاقتصاديات المعرفة العالمية والمحلية.

ومن الجوانب الأساسية التي تضمّنها اهتمام الحكومة بتحديث مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر، الاهتمام بجودته التعليمية باعتبارها مطلبًا أساسياً، خاصة في ظل تصاعد النظرة إلى الجودة كعامل أساسي لكسب ثقة المجتمع، كما أن المجتمع ينظر إلى أن تحقيق المؤسسات التعليمية لمعايير الجودة يمثّل التحدي الحقيقي الذي يواجه الأنظمة التعليمية.

وينسب الاهتمام بالجودة إلى الأمريكي ديمنج" *Deming* " الذي قاد حركة إدارة الجودة الشاملة في اليابان عام ١٩٥٠م، عندما علّم اليابانيين كيف يؤدون أعمالهم(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٥١)، ولقد أُستخدم مصطلح الجودة *Quality* في دراسات اقتصاديات التعليم لدراسة الجوانب الكيفية والكمية في التعليم، ويتضمّن مصطلح الجودة مصطلح الكفاءة *Efficiency* والفاعلية *Effectiveness*، فالكفاءة تعبّر عن أكبر استثمار ممكن للموارد المتاحة، أما الفاعلية تعني مدى تحقق المخرجات المرغوب فيها.

ولقد ازداد دعم الجودة والحفاظ عليها وأصبح الاتجاه الأحدث هو التنسيق بين الكم والكيف في التعليم مع توسيع النظرة للجودة لتشمل كل مكونات العملية التعليمية، فضلاً عن اشتعال التنافس بين الأنظمة التعليمية في هذا الشأن من خلال نظام الاعتماد *Accreditation* على المستوى الدولي الذي يجعل الأنظمة التعليمية تحقق شروطًا قياسية دولية(محمود عابدين، ٢٠٠٣: ٤٤).

فلقد أضحي تطبيق نظم الجودة في التعليم ضرورة عصرية لتلائم التحولات والتغيرات المصاحبة للانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي حدث في الميادين المجتمعية المختلفة، مما يتطلب أنظمة تعليمية قادرة علي إعداد أفرادها لمواجهة التغيرات وتوجيهها لخدمة مجتمعاتهم، كما يعد التوجه للجودة من الأمور التي تجعل المؤسسة التعليمية تحظي بثقة المؤسسات المجتمعية الأخري.

ولقد ارتبط تطبيق الجودة في العملية التعليمية بحركة المعايير التربوية، حيث تمثّل المعايير التربوية فكرًا جديدًا في العملية التعليمية، فقد أشارت دراسة أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٥) إلي أن" مصطلح المعايير برز في الفترة الأخيرة بقوة علي الساحة التربوية بعدما استعمل في العلوم الاجتماعية والاقتصادية، حيث يستعمل المصطلح مجازًا في الاختبارات النفسية".

وقد أشار وليم عبيد(٢٠٠٤) تحت عنوان" علامات مرجعية علي طريق الجودة في التعليم" بأن مصطلح المعايير أو المستويات المعيارية قد احتل الساحة التربوية بعد حركة مصطلحات الأهداف السلوكية ونواتج التعلّم؛ للحكم علي جودة الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية.

وتعد حركة المعايير وليدة حركة الإصلاح التعليمية الحديثة كآلية لتشكيل الخطوط الإرشادية للعملية التعليمية، وتصميم التعليم وتحديد المستوي المعرفي والمهارات التي يمتلكها المعلمون والطلاب والإداريون في العملية التعليمية(محمد

حسونة، ٢٠٠٥: ٨٢-٨٣)، وقد شكّلت حركة المعايير والجودة والاعتماد فكرًا تربوياً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلي تحقيق جودة التعليم (محسن المهدي سعيد وحسن البيلاوي، ٢٠٠٦: ٢٤).

ويؤكد كمال زيتون(٢٠٠٤) أن بعض النظم المجتمعية قد أخذت بصيغة المعايير لإصلاح نظامها التعليمي، من خلال تحديد معايير تستهدف رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات؛ تحقيقًا لجودة الأداء التربوي، كما أكد حسين بشير (٢٠٠٧) أن مدخل الإصلاح القائم علي المعايير *Standard based Reform* من أحسن الاختيارات لتحقيق الجودة النوعية والاعتماد للمؤسسات التعليمية.

ويري مجدي عزيز إبراهيم(٢٠٠٥) أن الأخذ بالمعايير التعليمية يقودنا إلي قطاعات شاملة لما يجب الأخذ به في التعليم، فقد تتعلق هذه المعايير بالمناهج في منظورها الشامل، وقد تتمحور حول فاعلية المدرسة ذاتها، وقد تدور حول أداء المعلم، وقد تتمركز حول صلاحية النظام التعليمي نفسه، ودعت دراسة محمد رجب فضل الله(٢٠٠٥) إلي تبني صيغة المعايير التربوية في التعليم المصري والتجاوب مع متطلباتها، ولا سيما في ظل الحاجة إلي مواصفات للمتعلم لا تقل عن مواصفات نظرائه في أي مكان بالعالم.

وتعمل المعايير التعليمية كآلية لتوجيه التطوير الشامل للعملية التعليمية، فهي تمثّل المحك الذي يمكن للمدرسة من خلاله أن تتعرف إلي المستوي الذي أنجزته، وأن تطوّر من أدائها للوصول إلي أعلي المستويات، فالمعايير عملية تقويمية تطويرية تسعي المدرسة عن طريقها لتكون الأفضل في الأداء والأعلى في النتائج.

وبرغم أهمية الأخذ بنظام المعايير في العملية التعليمية إلا أن دراسة هدي السيد (٢٠٠٤، ٦٠-٦١) أشارت إلى أن مصر تأخرت نسبياً في الأخذ بصيغة

بالمعايير التعليمية في النظام التعليمي، وقد أدي ذلك إلي سلبيات عديدة في النظام التعليمي المصري.

وقد تدارك المجتمع المصري الأمر فأخذ بنظام المعايير كصيغة تعليمية تستهدف الارتقاء بجودة التعليم، باعتبار أن المعايير محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ٨-٩)، كما أسست مصر الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٧م بموجب القرار الجمهوري رقم(٢٥) لسنة ٢٠٠٧م، وقد وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مجالات ومعايير بمؤشراتها ومقاييس التقدير لها وأدلتها وشواهدها؛ لقياس جودة المؤسسات التعليمية كمتطلب أساسي لاعتمادها.

وتشير دراسة رضا مسعد السعيد(٢٠٠٥) إلي أنه" برغم أهمية نظام المعايير القومية للتعليم لإحداث مرحلة جديدة، إلا أن الواقع يذكرنا بأنها ما زالت عبارات جميلة في مجلدات جيدة الإخراج أو شعارات مدونة علي جدران المدارس، ولم تتحول بعد إلى واقع معيش أو ممارسات فعلية في ميدان العملية التعليمية"، كما أكدت دراسة كمال زيتون (٢٠٠٤) أن نظام المعايير القومية للتعليم في مصر يشوبه بعض جوانب القصور الخاصة بالعلاقة بين المعايير وبين برامج إعداد المعلم وبرامج تدريبه.

وقد نوّهت دراسة أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٥) إلي أن" تفعيل المعايير التعليمية يتطلب صورة صادقة لواقع التعليم تتجلى منها إيجابيات هذا الواقع مقرونة بسلبياته".

وقد وضعت دراسة أحمد عبد العزيز أحمد(٢٠٠٥) بعض متطلبات تطبيق المعايير القومية للتعليم، هي:" تحديد إطار فلسفي للمعايير القومية- بناء

ثقافة المعايير في المجتمع المدرسي- توفّر المناخ الملائم- وجود الإدارة المتميزة- سن التشريعات اللازمة".

وتمثّل الجدية في تطبيق نظام المعايير القومية للتعليم وتطبيقها في قطاع التعليم المصري، مسألة مهمة بل وأساسية في جودة خريج التعليم وضمان جودة أدائه وعمله في قطاعات العمل والتنمية وتحقيق مضامين الشراكة العالمية وفق الشخصية القومية المصرية(هدي السيد، ٢٠٠٤: ٢٠).

وبناءً علي ما سبق يمكن من خلال تطبيق صيغة المعايير التعليمية تجويد أداء النظام التعليمي؛ لتناولها جميع عناصر المنظومة التعليمية، وإمكانية تطبيقها على قطاعات مختلفة، مع قابليتها للتعديل وللقياس، بالإضافة إلى استخدامها كدليل للمعنيين بالعملية التعليمية، كما أنها تعتبر ركيزة أساسية لعملية الاعتماد التربوي للمدارس المصرية.

والمتأمل لواقع التعليم في المجتمع المصري يلاحظ أن المدرسة الثانوية العامة تتعرض لنقد شديد من المجتمع المصري، فثمة اتفاق في نتائج عديد من الدراسات السابقة التي أجريت علي التعليم الثانوي العام في مصر ومن خبرة الباحثين الأكاديمية، وجد أن التعليم الثانوي العام يتعرض لإشكاليات تعترض محاولات تطوير أدائه التربوي سواء في مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم، ومنها ما يتعلق بالطلاب أو الإدارة أو هيئة التدريس أو المناهج وغيرها من المشكلات التي تؤثر علي جودة الأداء بالمدارس الثانوية العامة في مصر، مما ترتب عليه ضعف مخرجات التعليم الثانوي العام.

فقد أكدت دراسة لمياء المسلماني(٢٠٠٨) أن التعليم الثانوي العام في مصر لا تتوفّر فيه عناصر الجودة، مما يجعله غير قادر علي إعداد الأفراد لمسايرة المجتمع المعاصر بما يحمله من ضغوط وتحديات، وبيّنت دراسة محمود عباس

عابدين(٢٠٠٨) أن التعليم الثانوي العام في مصر قد أخفق في تحقيق الهدفين الأساسيين له، وهما: تهيئة الطلاب للحياة بشكل عام ولسوق العمل بشكل خاص، وتهيئة الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي.

وأوضحت دراسة أحمد إسماعيل حجي(٢٠٠٨) أن المدرسة الثانوية العامة في مصر تعاني الآن من فقدان الثقة فيها كمؤسسة تعليمية، مما ترتب عليه خلو كثير من المدارس من الطلاب؛ لتدني الجدية في التدريس والأنشطة مع تدني مستوى أداء معلمي التعليم الثانوي العام، وأن التعليم الثانوي العام حاليًا يتصف بأنه تعليم بنكي.

وتشير دراسة آمال سيد مسعود(٢٠٠٦) إلي أن مرحلة التعليم الثانوي العام تعاني من غموض أهدافه فيما يخص التهيئة لسوق العمل، ويري عاشور إبراهيم الدسوقي(٢٠٠٣: ٩-١٠) أن التعليم الثانوي العام يفتقد للجودة؛ نظرًا لفصله بين المعرفة النظرية التي تتضمّنها المقررات الدراسية والتطبيقات العملية لهذه المعرفة، وضعف ارتباطه بخطط التنمية وبرامجها، وافتقاده إلي المرونة لمواجهة متطلبات سوق العمل والمهن المستقبلية ومتطلبات خريجيه.

وقد رصدت دراسة محمد عزت عبد الموجود(٢٠٠٣) بعض العوامل التي تؤدي إلي ضعف الجودة النوعية لخريجي مدارس التعليم الثانوي العام، ومنها: شيوع طرق التدريس التقليدية، والارتباط الوثيق بين التعليم والشهادة، والاعتماد على الاختبارات اللفظية لتقويم نتائج التعلّم ومنتجاته، وتري دراسة محمد إبراهيم عطوة(٢٠٠٢) أن المدرسة الثانوية العامة في مصر تعاني من قصور إداري، وفقدان لهيبتها الأكاديمية، وضعف الثقة فيها كسلطة شرعية، وتقلّص دورها بالنسبة لطلابها ونفورهم منها وضعف ارتباطهم بها، حيث الاعتماد علي الدروس الخصوصية كوسيلة رئيسة للتعلّم.

واستهدفت دراسة سعيد جميل سليمان(٢٠٠١) التعرف إلي الصعوبات التي يواجهها خريجو التعليم الثانوي العام في دراستهم الجامعية كمؤشرات علي جوانب التميز المفتقدة في التعليم الثانوي العام، وتوصلت الدراسة إلي أن التعليم الثانوي العام في مصر يفتقد للتميز نتيجة: الانغماس الشديد للمعلمين في تدريس المقررات وسيطرة الاستعداد للامتحانات علي جهود العاملين علي حساب التوجيه التربوي للطلاب، وضعف الارتباط بين ما درسه الطلاب في المدرسة الثانوية العامة وبين ما يدرسونه في التعليم العالي، وندرة استخدام الأساليب العلمية في اكتشاف ورعاية الطلاب لما لديهم من قدرات.

وقد أشارت دراسة سلامة عبد العظيم حسين(١٩٩٨) إلى أن التعليم الثانوي العام يفتقد لعناصر الجودة في عملياته ومخرجاته؛ لعجز بنيته الحالية عن الوفاء بمتطلبات الإعداد للتعليم الجامعي من جهة، ومتطلبات التثقيف العام والإعداد للمواطنة الفعّالة في المجتمع من جهة أخري، وأوضحت دراسة نادية عبد المنعم(١٩٩٨) بعض مشكلات المدرسة الثانوية العامة في مصر، ومنها: وجود قصور في مكونات المنظومة التعليمية بالمدرسة الثانوية العامة، ووجود قصور في أساليب التقويم والرقابة علي جودة العملية التعليمية بالمدرسة الثانوية العامة.

كما أكدت دراسة نادية عبد المنعم(١٩٩٧) ودراسة مي شهاب(١٩٩٨) عدم وضوح الأهداف الخاصة بالتعليم الثانوي العام، مما تسبب في قصور ترجمة أهداف التعليم الثانوي العام للواقع، وقصور هذه الأهداف في تلبية احتياجات المجتمع وبناء القدرة لمواجهة تحديات المستقبل.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة من مشكلات تتعرّض لها منظومة المدرسة الثانوية العامة في مصر، أكدت دراسات أخري أنه يمكن الارتقاء بأداء العملية التعليمية عن طريق استخدام أنظمة الجودة في العملية التعليمية،

فقد أكدت دراسة أندرو وفرانسيس(*Andrew Taylor, Frances Hill, 1993*) أن المؤسسات التربوية سوف تحصد الفوائد الأساسية من إدخالها أنظمة الجودة في تنظيمها، بشرط وضع التخطيط للجودة في الاعتبار، وتعهد الإدارة علي تطبيق المبادئ الأساسية للجودة مع وجود تغير ثقافي مع رؤية طويلة المدى.

كما أوضحت دراسة أُبيسيسان(Obiseasan, 1998) أن" للجودة تأثيرًا إيجابيًا علي دافعية الإدارة التعليمية للتغيير، كما أنها تعد مفتاحًا لتحسين عديد من القضايا المدرسية، بينما توصلت دراسة بارتولتي(Bartoltti, 2000) إلي أن "للجودة تأثيرًا مباشرًا علي نطاق المدرسة ومستوي القيادة وخدمة العميل وعملية التعليم والعلاقات بين العاملين، إضافة إلي إحداثها تغييرات سلوكية في العاملين والطلاب والآباء".

وتتضمّن أنظمة الجودة التعليمية عملية تقويم وتطوير مستمر لبيئة المدرسة وفق أسس ومعايير قومية محلية، كما أنها تساعد في تفعيل إنتاجية المدرسة، وتحسين الأنشطة الاجتماعية وزيادة الترابط بين أعضاء المدرسة، وزيادة الوعي بالأولويات التي ينبغي إنجازها، ويتم ذلك من خلال تحديد معايير تحدد مستوي أداء جوانب العملية التعليمية (حسن شحاتة، ٢٠٠٥: ٤٨٣-٤٨٤).

وتتنوّع أنظمة تحقيق الجودة في التعليم، ومنها: استخدام نظام المعايير التعليمية، ويتميز استخدام نظام المعايير بأنه يتضمّن تحديد مدي نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها؛ " لوصفها ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلّم من أجل تحسين مخرجات التعليم، بالإضافة إلي أنها تمدّ الأنظمة التعليمية بأسس التقويم وتزيد من ثقة المجتمعات في المؤسسات التعليمية وتمثّل أساسًا للمحاسبة والمساءلة، كما أنها تقدّم تعريفات واضحة لكل الأدوار

والواجبات لجميع عناصر العملية التعليمية (الشيماء عبد الله المغربي ومحمد عزت عبد الموجود، ٢٠٠٥: ٢٦٣).

كما تتضمّن المعايير التعليمية مجموعة الخصائص والمواصفات المطلوبة في عناصر العملية التعليمية، بهدف الحصول علي مخرجات تلبي متطلبات سوق العمل، اعتمادًا علي نظام المؤشرات التعليمية لتوضيح مستويات الأداء التي يتضمّنها كل معيار وتساعد في تحقيقه وتقويمه بصورة مقننة.

وتشير دراسة أشرف السعيد(٢٠٠١) إلي أن المؤشرات التعليمية تعتبر من الأدوات الأكثر فعالية في بناء وتقييم نظم الجودة؛ نظرًا لما توفّره هذه المؤشرات من قواعد بيانات دقيقة عن النظام التعليمي، إضافة إلي أنها تمكّن نظام الجودة المقترح من إقرار السياسات والبرامج الكفيلة بتطوير أداء المؤسسات التعليمية.

وحددت دراسة حسان محمد حسان(١٩٩٤: ٤٧-٤٨) بعض مؤشرات الجودة في التعليم، ومنها: المستوي التعليمي للخريج، حجم المؤسسة التعليمية، حجم عدد الطلاب، معدلات أعضاء هيئة التدريس للطلبة، القبول الانتقائي للطلاب، معدل الإنفاق علي كل طالب، زمن وظروف التمدرس الذي يمنح للطلاب من حيث الأيام والساعات الدراسية اللازمة لاكتساب المهارات التعليمية.

وقد تضمّنت دراسة فرع تطوير التعليم بقسم التربية جامعة فلوريدا (Florida State Dep. Of Education, 1998) معلومات ومرجعيات حول تسعة مجالات رئيسة لمؤشرات الجودة، هي:

١- التقدم العلمي.

٢- النواتج التعليمية.

٣- القدرة علي الاحتفاظ بالدارسين.

٤- البرنامج التوجيهي.

٥- القبول.

٦- تقويم وتخطيط البرامج التعليمية.

٧- الخدمات المدعمة.

٨- تنمية أعضاء الهيئة التدريسية.

وقد صنّف تقرير المركز القومي لإحصائيات التعليم

(U. S. National Center for Education Statistics, 2000)

مؤشرات جودة المدرسة إلي خمسة عشر مؤشراً، هي:

١- السياق المدرسي School Context.

٢- قيادة المدرسة Leadership.

٣- الأهداف Goals.

٤- المشاركة التخصصية Professional Community.

٥- الانضباط Discipline.

٦- البيئة الأكاديمية Academic environment.

٧- حجم الفصل Class Size.

٨- مهارات المعلم الأكاديمية Teacher Academic Skills.

٩- التكنولوجيا Technology.

١٠- مهمة التدريس Teaching Assignment.

١١- خبرة المعلم Teacher experience.

١٢- التنمية المهنية Professional Development.

١٣- قاعات التدريس Classroom.

١٤- محتوي الفصل Course Content.

١٥- أصول التدريس Pedagogy.

وقد حددت دراسة أشرف السعيد(٢٠٠١) مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري وتصنيفها في عشرة مجالات رئيسة، تحتوى العديد من التقسيمات الفرعية وهذه المجالات هي:

١- التشريعات واللوائح.
٢- الموارد المالية.
٣- الموارد البشرية.
٤- الموارد المادية.
٥- الإدارة الجامعية
٦- البرامج الدراسية.
٧- البرامج البحثية.
٨- الخدمات المدعمة للتعليم.
٩- بيئة التعليم والتعلّم.
١٠- المخرجات المؤسسية.

وقد وضعت دراسة أشرف عبد المطلب مجاهد(٢٠٠١) بعض المؤشرات التي تستخدم لتقييم مستوي الجودة في مدارس التعليم العام في مصر، ومنها:

- متابعة الأداء الأكاديمي للطالب.
- متابعة الأداء الأكاديمي للمعلم.
- جودة الإدارة المدرسية.
- متابعة الأداء الأكاديمي للمدرسة.

كما حددت دراسة أحمد إبراهيم أحمد(٢٠٠٢) مؤشرات الجودة التي تسهم في تحسين العملية التعليمية في خمسة محاور:

- **المحور الأول**: مؤشرات مرتبطة بالطلاب من حيث الانتقاء ونسبتهم إلي المعلمين.
- **المحور الثاني**: مؤشرات مرتبطة بالمعلمين من حيث حجمهم وكفايتهم المهنية.
- **المحور الثالث**: مؤشرات مرتبطة بالمناهج الدراسية.
- **المحور الرابع**: مؤشرات مرتبطة بالإدارة المدرسية.
- **المحور الخامس**: مؤشرات مرتبطة بالإدارة التعليمية.

وقد استهدفت دراسة محمد غازي بيومي(٢٠٠٢) استخلاص مؤشرات جودة المدرسة في بعض الدول المتقدمة والنامية وتوظيفها في تطوير المدرسة المصرية، وتوصلت الدراسة إلي أربعة محاور لجودة المدرسة يدور في فلكها ثلاثة وعشرون مؤشرًا للجودة، هي:

- **المحور الأول**: جودة المدخلات المادية.
- **المحور الثاني**: جودة المعلم.
- **المحور الثالث**: جودة عمليات التدريس والتعلّم.
- **المحور الرابع**: جودة السياق المدرسي.

وقد هدفت دراسة محمد عزت عبد الموجود(٢٠٠٣) التعرف إلي المؤشرات الخاصة بالجودة التعليمية، وقدمت الدراسة بعض مؤشرات الجودة وشملت فلسفة التعليم وغاياته وأهدافه الإستراتيجية ومناهج التعليم وطرائقه وتقنياته وكفايات العاملين في قطاع التعليم وعمليات التقويم لقياس مدي تحقق الأهداف المنشودة.

وقد ميّزت دراسة عبد المطلب السيد إسماعيل(٢٠٠٥: ٥٥) بين نوعين من مؤشرات الجودة التعليمية، هما: المؤشرات الإيجابية: وهي التي ترمز إلي وجود خصائص تعليمية جيدة أي تحقيق الأهداف أو الرغبات التعليمية المستهدفة بالجودة المنشودة نسبيًا، المؤشرات السلبية: وهي التي ترمز إلي وجود خصائص تعليمية غير جيدة أي لا تحقق الأهداف أو الرغبات التعليمية المنشودة نسبيًا.

وقد حددت دراسة عمر سيد خليل(٢٠٠٧) مجموعة من المؤشرات التي يمكن استخدامها لقياس جودة التعليم العالي، وتم تضمين هذه المؤشرات في تسعة محاور، منها:

- محور الطلبة. - محور التدريس.

- محور المناهج الدراسية. - محور التقييم.
- محور النظام الإداري. - محور المسؤولية.
- محور الإمكانات المادية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في: معرفة أهمية إدخال أنظمة الجودة في التعليم، وبيان العلاقة بين الجودة والمعايير التعليمية، ومعرفة بعض مؤشرات الجودة في بعض النظم التعليمية وأهميتها في العملية التعليمية ودورها في قياس جودة التعليم.

ومن خلال ما سبق عرضه تتضح الحاجة إلى دراسة مؤشرات الجودة التعليمية بمرحلة التعليم الثانوي العام في مصر، وذلك للعديد من المبررات، ومنها:

١- معاناة مدارس التعليم الثانوي العام في مصر من بعض المشكلات سواء على الجانب الكمي أو الجانب الكيفي، التي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على جودة أدائها التربوي.
٢- مسايرة الخطوات العالمية التي تؤكد الاهتمام بالجودة التعليمية ومؤشراتها والمعايير التربوية في المراحل التعليمية.
٣- ندرة الدراسات التي تناولت واقع مؤشرات الجودة في مدارس التعليم الثانوي العام في مصر.
٤- ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين تطبيق المعايير التعليمية وبين مؤشرات الجودة في النظام التعليمي المصري.

ويسير الكتاب وفقًا للإجراءات التالية:

- " **الفصل الأول** : " يستعرض فيه الكتاب للأسس الفكرية لمعايير التعليم قبل الجامعي في مصر.
- **الفصل الثاني:** يستعرض فيه الكتاب " فلسفة تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر ".
- **الفصل الثالث:** يستعرض فيه الكتاب " مؤشرات جودة أداء معلم التعليم الثانوي العام ".
- **الفصل الرابع:** يستعرض فيه الكتاب " مؤشرات جودة أداء متعلم التعليم الثانوي العام ".
- **الفصل الخامس:** يستعرض فيه الكتاب " واقع مؤشرات جودة أداء معلمي المدارس الثانوية العامة في مصر وطلابها في ضوء المعايير القومية للتعليم ، كما تضمّن توصيات البحث في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث في جانبيه النظري والميداني .

الفصـل الأول

الأسـس الفكرية لمعايـير التعلـيم

قبل الجامعي فى مصـر

يعـرض الفصـل الحـالي الأسـس الفكريـة للمعـايير القوميـة للتعلـيم قبـل الجامعي في مصر، حيث يتنـاول مفهـوم المعـايير القوميـة للتعليم، مـع بيـان أهـداف المعـايير القوميـة للتعليم، والإشـارة إلى أهم خصائـص المعايـير القوميـة للتعلـيم، مـع ذكـر التوجهـات الـتي يـتم في ضوئهـا وضـع الأسـس المجتمعيـة للمعـايير، ثـم تحديـد الأسس المجتمعية للمعايير القومية للتعليم.

مقدمة:

يمثّل إصلاح التعليم مهمـة أساسيـة فـالتعليم يعد أساس كـل مجتمـع وأهـم وسائل بنـاء الشعوب وأن الحفاظ عليه مسألة وطنية قومية، ومن هنا اعتبر المجتمـع المصري التعليـم مسـألة أمـن قـومي؛ لمواجهـة زيـادة طموحـات ومطالـب المجتمـع المستقبلية.

ويشير الواقع الحالي للسياسة التعليمية إلى وجود تطور ملحوظ في النظام التعليمي المصري، يتمثّل في صيغ تربويـة متعددة تأخذ بهـا وزارة التربيـة والتعليم، ومنهـا مـدخل" المعـايير التعليميـة" والـذي يهـدف إلـي الإصـلاح الشـامل للعمليـة التعليمية من خلال إحداث نقلة نوعية في مدخلات المؤسسة التعليميـة وعملياتهـا؛ للحصـول علـي مخرجـات تعليميـة تستطيع تأديـة دورهـا المطلـوب في المجـتمعين المصري والعالمي.

ويمثّـل مشـروع المعـايير القوميـة للتعلـيم- الـذي صـدر بـالقرار الـوزاري رقـم(١٨٩) بتـاريخ ٢٠٠٢/١٠/٣م بشأن تشكيل لجنـة عليـا لإعـداد معـايير قوميـة

لمخرجات التعليم بكل مراحله- استراتيجيات تعليمية شاملة لتطوير التعليم في مصر شارك في وضعها(٢٥٠) من الأساتذة والخبراء والعاملين في الميدان وقيادات الجمعيات الأهلية ورجال الأعمال وبعض المنظمات الدولية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣:٢٦)، وقد تم وضع المعايير في خمسة محاور وتم تقسيم كل محور إلى مجالات وكل مجال مكون من مجموعة من المعايير مكونة من مجموعة من المؤشرات.

مفهوم المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر:

تُعدّ المعايير القومية للتعليم رؤية ونهج عمل خلال فترة زمنية محددة في المستقبل البعيد، انطلاقاً من تشخيص الواقع الحالي ومستندة إلى مبادئ وفلسفة من جهة، وموجهة للخطط والبرامج من جهة أخرى.

ويمكن تعريف المعايير *Standards* " بأنها الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات(حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣: ٢٨٦، ٢٨٥)". كما تُعرف بأنها آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرّف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقديمه أو الوصول إلى أحكام علي الشيء الذي نقوّمه(أحمد حسين اللقانى وعلي الجمل، ٢٠٠٣: ٢٧٩).

وتعـرّف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨: ١١) المعايير بأنها" عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدي" الفرد/ المؤسسة"؛ كي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدى وظيفتها في المجتمع.

وتعرّف هدي السيد(٢٠٠٤: ٢٦) المعايير التعليمية إجرائيًا بأنها موجهات أو خطوط مرشدة *Guide Line* تعبّر عن المستوي النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العلمية التعليمية، وتشير دراسة كمال نجيب(٢٠٠٧: ٦٧٣) إلي

أن مفهـوم المعـايير التعليميـة يشـير إلـي المرجعيـات أو المواصـفات القياسـية والمستويات الـتي يجـب توافرهـا في جميـع مكونـات منظومـة التعلـيم، وتصـاغ في موجّهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة بإنتاجها.

ويري محمد إبراهيم عطوة(٢٠٠٨: ٧) أن المعـايير التعليميـة مجموعـة مـن العبارات المحددة بطريقة علمية تشمل جميع عناصر العملية التعليمية(مدخلات- عمليات- مخرجات)، التي تستخدمها المؤسسة التعليمية في الحكم علي مدي جودة برامجهـا الأكاديميـة ومراجعـة وتقـويم الأداء بشكل دوري ومقارنـة مستوي الأداء فيها بأداء المؤسسات الأخري المناظرة، واتخاذ الإجراءات التي يجب إتباعهـا كجزء من عملية التطوير المستمر.

وتوصـف المعـايير القوميـة للتعلـيم قبـل الجـامعي في مصـر بأنهـا" عبـارات وصفية تحدد مستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلّم بكل عناصرها (سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦: ١١٩)".

ويعرّف البحث الحالي المعايير القومية للتعليم المصري بأنهـا" إستراتيجية لتطوير التعليم تعبّر عن مستوي الأداء المطلوب وصـول المؤسسة التعليميـة إليـه في صـورة عبـارات مقننـة، وتستند إلى الظـروف المختلفـة للمجتمـع المصـري، وتتنـاول جميـع عناصـر العمليـة التعليميـة، وتعكـس مؤشـرات الرؤيـة المسـتقبلية للتعلـيم، بغرض الارتقاء بالأداء التعليمي داخل المؤسسات التعليمية، ودورها مراقبة وتقويم أداء النظام التعليمي؛ تحقيقاً لجودة العملية التعليمية".

أهداف المعايير القومية للتعليم قبـل الجـامعي في مصـر:

يشير برنـامج بالدريج القـومي للجـودة(*Baldrige National Quality Program, 2006: 1*) إلي أن الأخذ بنظام المعايير في التعليم يحقق ثلاثة أهداف أساسية، هي:

- يساعد في تحسين الممارسات التنظيمية للأداء وبالتالي الرفع من كفاءة نتائج المؤسسات التعليمية.
- تسهيل الاتصال وتبادل المعلومات بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- تستخدم كأداة للمديرين لفهم عملهم وتوجيه عمليات التخطيط وفرص التعلّم.

وتشير دراسة رضا مسعد السعيد(٢٠٠٥: ١١٤) إلي أن المعايير التعليمية تعمل علي:

- تعريف الطلاب بما ينبغي أن يعرفوه وما يستطيعون عمله وما يهتمون به داخل المدرسة وخارجها.
- توفير مقومات عالية المستوي لكل الطلاب في المدرسة.
- تقديم أهداف واضحة للمعرفة والمهارات الضرورية لتخطي تحديات القرن الماضي.
- التركيز علي إنجاز أهداف النظام التعليمي.

كما تهدف المعايير القومية للتعليم إلى(سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦: ٦):

١- تحسين فرص تعليم التلاميذ والارتقاء بمستويات تعلّمهم، ولذلك يجب أن تتوجه خطط المعايير القومية للتعليم وإجراءاتها بشكل مباشر للتركيز علي جوانب الأداء ومجالات العمل المدرسي التي تحقق هذا الهدف، كما أن أي تطوير لأي جانب من جوانب الأداء المدرسي لا يتوافق مع هذا المعيار لا يخرج عن كونه حرثًا في الماء، وهدرًا للإمكانية وتضييعًا للوقت والجهد.

٢- الانطلاق من المعايير القومية كمرجعية أساسية للتطوير المدرسي، وذلك لتوجيه جهود التطوير والارتقاء بمستوي الأداء المدرسي للوصول إلى مستوى الجودة التعليمية المنشودة.

ومن خلال استقراء وثيقة المعايير القومية للتعليم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في مصر عام ٢٠٠٣م وللمعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٨م، يستنتج الباحث أن معايير التعليم قبل الجامعي في مصر تهدف إلي:

١- تحقيق التنمية المجتمعية من خلال تفعيل العلاقة بين النظام التعليمي والأنظمة المجتمعية الأخرى.

٢- الارتقاء بالمستوى المهني والأكاديمي لعناصر النظام التعليمي؛ لتحقيق الجودة التعليمية.

٣- تفعيل مساهمة النظام التعليمي في التطور المعرفي والنمو الثقافي والحضاري والتقدم التكنولوجي.

٤- إقامة مجتمع مدرسي دائم التعلّم عبر الجسور المتصلة بين المؤسسات التعليمية والنظم المجتمعية المختلفة.

٥- يمكن استخدامها كآلية للحكم علي قياس مدي التقدم الكمي والكيفي في العملية التعليمية.

خصائص المعايير القومية للتعليم:

تتضمّن صيغة المعايير التعليمية عديدًا من الخصائص(جيمس فيلد وكارن مولون، ٢٠٠٠: ٢٦-٢٧):

١- عنصر الجدارة الذي يصف النشاط في المؤسسات التعليمية.

٢- إطار الظروف الذي يجب أن تؤدى من خلاله العمليات التعليمية.

٣- مشاركة الأطراف المعنية بالنظام التعليمي، مثل: أولياء الأمور، العاملين في الحقل التعليمي، المنظمات المجتمعية المختلفة التي سوف تستقبل خريجي النظام التعليمي.

٤- تركّز المعايير علي ما يستطيع التلاميذ والمدرسون والإداريون أن يفعلوه بالإضافة إلى ما يعرفونه.

وتتضمّن المعايير القومية للتعليم في مصر مجموعة من الخصائص والمواصفات، منها:

١- الشمول: تشتمل المعايير القومية للتعليم علي العناصر المختلفة للنظام التعليمي، وأي تغيير في أي عنصر من شأنه أن يؤثر في العناصر الأخرى، حيث يؤدى كل عنصر وظيفة معينة تسهم في الوصول إلى الهدف العام لمنظومة التعليم المصري.

ويتضمّن جانب الشمول في المعايير القومية للتعليم(أحمد الخطيب ورداح الخطيب، ٢٠٠٦: ٣٢٤):

١- الشمول لجميع الطلاب علي اختلاف أحوالهم واستعداداتهم وقدراتهم واتجاهاتهم.

٢- الشمول لميادين الدراسة الفكرية والعلمية والإنسانية والاجتماعية.

حيث تكون المعايير القومية للتعليم شاملة لتنمية جميع النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية والوجدانية للمتعلم، إضافة إلى شمولها لكل عناصر العملية التعليمية.

وتشمل منظومة المعايير القومية للتعليم في مصر(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣):

١- المدرسة الفعّالة الصديقة للمتعلم: *Effective School*

يتناول محور المدرسة الفعّالة المدرسة كوحدة متكاملة بهدف تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية التي تتضمّن جميع العناصر في تفاعل إيجابي لتحقيق التوقعات المأمولة، ويتضمّن محور المدرسة الفعالة المجالات الآتية:

*- الرؤية والرسالة للمدرسة.
*- المناخ الاجتماعي للمدرسة.
*- التنمية المهنية المستدامة.
*- مجتمع التعليم والتعلّم.

*- توكيد الجودة والمساءلة.

٢- المعلم: *Teacher (Educator)*

يهتم محور المعلم بتحديد معايير شاملة لأداء كل من يشارك في العملية التعليمية داخل المدرسة متضمّنًا المعلم والموجه والأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، ويتضمّن المجالات الآتية:

*- التخطيط. *- استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل.

*- المادة العلمية. *- التقويم. *- مهنية المعلم.

٣- الإدارة المتميزة: *Excellent Management*

ينصب الاهتمام في هذا المحور علي الإدارة التربوية في مستوياتها المختلفة بدءًا بالقيادة التنفيذية، ومرورًا بالقيادة التعليمية الوسطى وانتهاءً بالقيادات العليا علي المستوى المركزي بالوزارة، ويتضمّن محور الإدارة المتميزة المجالات الآتية:

*- الثقافة المؤسسية. *- المشاركة.

*- المهنية. *- إدارة التغيير.

٤- المشاركة المجتمعية: *Social Participation*

يهتم هذا المحور بتحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع، تتناول إسهام المدرسة في المجتمع، ودعم المجتمع للمدرسة، والجوانب المختلفة للإعلام التربوي، ويتضمّن محور المشاركة المجتمعية المجالات الآتية:

*- الشراكة مع الأسرة. *- خدمة المجتمع.

*- تعبئة موارد المجتمع المحلى. *- العمل التطوعي.

*- العلاقات العامة والاتصال بالمجتمع.

٥- المنهج الدراسي ونواتج التعليم:

Curriculum & Learning Products

يتناول هذا المحور المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، والمنهج من حيث فلسفته وأهدافه ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلّم، والمصادر والمواد التعليمية، وأساليب التقويم، كما يتناول نواتج التعلّم التي تعمل المواد الدراسية علي تحقيقها، ويتضمّن محور المنهج ونواتج التعليم المجالات الآتية:

(أ) مجالات المتعلم:

*- المهارات الأساسية. *- مهارات التفكير.

*- كيفية التعامل مع الموارد والإمكانات.

*- الخصائص والمواصفات الشخصية.

(ب) مجالات المنهج:

*- فلسفة المنهج. *- أهداف المنهج.

*- محتوى المنهج. *- طرق التعليم والتعلّم.

*- مصادر المعرفة والتكنولوجيا. *- عمليات التقويم.

ولكن بالرغم من تناول المعايير القومية للتعليم لكل جوانب العملية التعليمية فإن خاصية الشمول غير متوافرة بشكل كافٍ في المعايير القومية للتعليم" من حيث عدم تناولها لبعض جوانب العملية التعليمية، مثل: المبني المدرسي، والمجالات العمليَة(المجال الصناعي- الزراعي- الاقتصاد المنزلي)، التربية الفنية، التربية الرياضية، وإهمال العديد من القطاعات التعليمية، مثل: التعليم الفني ومناهجه الفنية وتدريباته العملية(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٤: ٢٥٦-٢٥٧)"، إضافة إلى إهمال المعايير القومية للتعليم لمرحلة رياض الأطفال.

كما قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مارس عام

٢٠٠٨م بوضع وثيقة لمعايير التعليم قبل الجامعي في مصر تستخدم كآلية للحكم علي جودة واعتماد الأنظمة التعليمية المصرية، وقد تم بناء هذه الوثيقة من خلال مجالين رئيسين هما(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨م):

- **المجال الأول: القدرة المؤسسية** *Institutional Capacity*

يُقصد به تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية من خلال مجموعة القواعد المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية.

ويتضمّن هذا المجال خمسة مجالات فرعية، تتمثل في:

المجال الأول: رؤية المؤسسة ورسالتها، ويتضمّن هذا المجال معيارين:

المعيار الأول: وجود وثيقة لرؤية المدرسة.

المعيار الثاني: وجود وثيقة لرسالة المدرسة.

المجال الثاني: القيادة والحوكمة، ويتضمّن هذا المجال أربعة معايير:

المعيار الأول: توافر تنمية مهنية فعّالة للكوادر.

المعيار الثاني: دعم عمليتي التعليم والتعلّم.

المعيار الثالث: وجود نظام للحوكمة الرشيدة.

المعيار الرابع: وجود نظام مالي وإداري متطور.

المجال الثالث: الموارد المادية والبشرية للمؤسسة، ويتضمّن ثلاثة معايير:

المعيار الأول: توافر الموارد البشرية وتنميتها.

المعيار الثاني: توافر الموارد المادية وتنميتها.

المعيار الثالث: توفّر مبني مدرسي ملائم.

المجال الرابع: المشاركة المجتمعية، ويتضمّن هذا المجال ثلاثة معايير:

المعيار الأول: وجود وثيقة داعمة للمشاركة المجتمعية.

المعيار الثاني: مساندة العمل التطوعي.

المعيار الثالث: وجود شراكة مجتمعية فعّالة بين الأسرة والمدرسة.

المجال الخامس: توكيد الجودة والمساءلة، ويتضمّن معيارين:

المعيار الأول: التقويم والتحسين المستمر.

المعيار الثاني: فعالية وحدة التدريب والجودة.

- **المجال الثاني: الفعالية التعليمية** *Educational Effectiveness*

يُقصد به تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها من خلال مجموعة العمليات التي توفّر فرص التعليم والتعلّم المتميز للجميع.

ويتضمّن هذا المجال أربعة مجالات فرعية تتمثل في:

المجال السادس: المتعلم، ويتضمّن ثلاثة معايير:

المعيار الأول: التمكّن من البنية المعرفية للمواد الدراسية.

المعيار الثاني: التمكّن من المهارات الأساسية.

المعيار الثالث: اكتساب جوانب وجدانية إيجابية.

المجال السابع: المعلم، ويتضمّن أربعة معايير:

المعيار الأول: التخطيط والاستراتيجيات الفعّالة للتدريس.

المعيار الثاني: ممارسات مهنية فعّالة.

المعيار الثالث: الالتزام بأخلاقيات المهنة.

المعيار الرابع: طرق وأساليب تقويم فعّالة.

المجال الثامن: المنهج الدراسي، ويتضمّن معيارين:

المعيار الأول: توافر ممارسات داعمة للمنهج.

المعيار الثاني: توافر أنشطة صفية ولاصفية فعالة.

المجال التاسع: المناخ التربوي، ويتضمّن معيارين:

المعيار الأول: توافر بنية داعمة للتعليم والتعلّم.

المعيار الثاني: توافر بنية مؤثرة للعلاقات المؤسسية والقيم الأخلاقية.

ويتوافق الاهتمام بهذين المجالين الرئيسين" القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية" مع الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تؤكد أن القدرة المؤسسية ممثّلة في العوامل والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية تُعدّ من أهم آليات ضمان جودة التعليم، وأن الفعالية التعليمية تعمل علي توفير فرص التعلّم المتميز للجميع بما يكفل تحقيق مخرجات للتعليم عالية الجودة(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨: ١٥).

ويري الباحث أن هناك ارتباطًا بين المعايير الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م وبين المعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، فالمعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بني جزء كبير منها علي المعايير القومية كما أنه يوجد اتفاق كبير في المؤشرات المتضمّنة فيهما، وأن الاختلاف بينهما في طريقة تقسيم المعايير وما تتضمّنه من مؤشرات، ولكن المعايير الصادرة عن الهيئة القومية تتميز بالدقة في الصياغة وبالإجرائية أكثر من المعايير الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م، كما يمكن اعتبار المعايير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد معايير قومية باعتبار أنها أعدت من قبل متخصصين مصريين في مصر، بغرض استخدامها كآلية للحكم علي مدي جودة أداء التعليم المصري.

٢- **الموضوعية والدقة**: حيث ترتكز علي الأمور المهمة في المنظومة التعليمية بلا تحيز، وتنأى عن الأمور والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام، وتتحدد المعايير بدقة حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة، للوقوف علي جودة هذه المخرجات(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٢- ١٣).

ويتضمّن جانب الموضوعية في المعايير القومية للتعليم عدم التحيز لمرحلة تعليمية أو لقطاع تعليمي علي حساب باقي المراحل والقطاعات التعليمية، مع

العمل علي تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص في النظام التعليمي المصري بين جميع عناصر النظام التعليمي.

ويرى أحمد إسماعيل حجي(٢٠٠٤: ٢٥٥) أن هناك تناقضًا في هذه الخاصية في المعايير القومية للتعليم، فهناك بعض المؤشرات التي وردت في بعض المجالات لا تتسم بالدقة والقابلية للقياس، ويتوقع أن تتصف المؤشرات بأن تكون عبارات سلوكية إجرائية أكثر تحديداً ولكن هناك مؤشرات لا تتصف بذلك.

٣- **المرونة والاستمرارية والتطور**: وذلك لتطبيقها علي جميع أقاليم مصر، وفقًا للظروف المتباينة لكل إقليم، إضافة إلى إمكانية تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، وقابليتها للتعديل وفق التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٢-١٣).

ويتضمّن جانب المرونة في المعايير القومية للتعليم القدرة علي الاستجابة والتكيف للظروف المختلفة للبيئة المصرية إضافة إلى تكيفها مع التغيرات المجتمعية التي شملت جميع جوانب المجتمع.

ويتم ذلك من خلال اعتماد المعايير علي الخطط والمحاور العريضة كأطر مرجعية للمعايير القومية للتعليم" مما يتيح المجال لجدولتها وبلورتها وفقًا لهذا النسق مع تضمينها القضايا والمفاهيم والمشكلات التربوية، وبالتالي تتم عملية التنفيذ بمرونة وتستجيب لاحتياجات الواقع بيسر وسهولة (أحمد الخطيب ورداح الخطيب، ٢٠٠٦: ٣١٦)".

٤- **مجتمعية وتحقق مبدأ المشاركة**: أي تعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه وأن تبنى علي أساس اشتراك الأطراف المتعددة في إعدادها من ناحية، وتقويم نتائجها من ناحية أخرى (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٢-١٣).

ويتم ذلك من خلال تناولها لجميع مجالات المجتمع التنموية (الاقتصادية- السياسية- الثقافية- الاجتماعية- العلمية والتكنولوجية)، والعمل علي تحقيق أقصى التقدم في هذه المجالات، مع إتاحة الفرصة لكل عناصر المجتمع المصري للمساهمة في الارتقاء بنوعية التعليم.

٦- **أخلاقية:** بأن تستند إلى الجانب الأخلاقي، وتخدم القوانين السائدة، وتراعى عادات المجتمع وسلوكياته بأن تخدم أهداف الوطن وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٣).

وذلك من خلال تناول المعايير القومية للتعليم لأخلاق وثقافة المجتمع المصري التي تنطلق من تعاليم الدين الإسلامي، مع نبذها لكل ما يخالف العقيدة الإسلامية.

٨-**التنوّع:** ويتمثّل التنوّع في توفير البدائل والاختيارات التربوية المتنوّعة مع الالتزام بمعايير ثابتة لمستوى الأداء. فقد أصبح التنوّع مطلبًا أساسيًا نتيجة تعدد المطالب المهنية وفرص العمل في المجتمع، مما يتطلب الخروج من الصيغة التقليدية للنظام التعليمي

(أحمد الخطيب ورداح الخطيب، ٢٠٠٦: ٣٢٥).

ويتضح من الخصائص السابقة أن صيغة المعايير القومية للتعليم أعدت كي تناسب منظومة التعليم المصري، إلا أن هذه الخصائص منها ما قائم بالفعل ومنها ما هو نظري أكثر منه تطبيقي.

الأسس المجتمعية للمعايير القومية للتعليم المصري:

ينبغي أن تنطلق المعايير القومية للتعليم في مصر من عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية والفلسفية تمثّل الأسس المجتمعية للمعايير القومية للتعليم وتعمل كموجهات لجميع المهتمين بإصلاح التعليم في مصر، وترشيد ممارساتهم

العملية لحركة نظام التعليم في ضوء خصوصيات المجتمع المصري، وفي إطار السياق العالمي المعاصر، وتضمن هذه الأسس ربط المعايير القومية للتعليم بطبيعة المجتمع وفلسفته.

ويري الباحث أن المعايير القومية للتعليم ينبغي أن تنطلق من مجموعة الأسس المجتمعية التي تتحدد في ضوء:

١- مميزات المجتمع المصري وتوضيح كيفية استغلال هذه المميزات لصالح المجتمع.

٢- الواقع الراهن للمجتمع المصري سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وتعليمياً.

٣- كيفية إسهام المعايير القومية للتعليم في تحسين الواقع الحالي" السياسي- الاجتماعي- الثقافي- التربوي- الاقتصادي" للمجتمع المصري في كل جوانب الحياة.

وسوف يعرض الباحث في هذا المجال ما يأتي:

- التوجهات التي يتم في ضوئها وضع الأسس المجتمعية للمعايير القومية للتعليم.
- الأسس الاجتماعية للمعايير القومية للتعليم.
- الأسس التربوية للمعايير القومية للتعليم.
- الأسس الفلسفية للمعايير القومية للتعليم.

التوجهات التي يتم في ضوئها وضع الأسس المجتمعية للمعايير القومية للتعليم:

يضع الباحث الأسس المجتمعية للمعايير القومية للتعليم في ضوء التوجهات الآتية:

١- مبادئ الدين الإسلامي:

يجب أن تبنى أية إستراتيجية تربوية في المجتمع المصري وليست المعايير القومية للتعليم فحسب في ضوء تعاليم الشريعة الإسلامية مع الالتزام بمبادئها، ورفض أي محاولات لتطوير التعليم لا تأخذ بكتاب الله وسنة رسوله- ﷺ - كتوجه أساسي لها انطلاقا من قوله تعالى: ﴿... مَّا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِن شَيْءٍ ...﴾ [سورة الأنعام:٣٨] وعدم تطبيق أي تجارب عالمية في تطوير التعليم إذا خالفت تعاليم الدين الإسلامي ومبادئه.

ويجب أن تستند إستراتيجية المعايير القومية للتعليم إلى الدين الإسلامي انطلاقا من الاعتبارات الآتية(مصطفي كامل مصطفي، ٢٠٠٣: ٧-٩):

١- لأنه يهتم بإعداد الإنسان الصالح الذي يشمل صلاحه صلاح الإنسانية كلها.

٢- لأنه يتميز بالشمول لكل ما يسعد الإنسانية في دينها ودنياها وآخرتها، ويتعهد الإنسان منذ ولادته حتى يلقى ربه.

٢- لأنه منهج متكامل يشمل النفس الإنسانية كلها وفي جميع حالاتها ومعاملاتها، ويحدد لها حقوقها وواجباتها.

٤- لأنه يساير الفطرة الإنسانية ويحقق التوازن بين طاقات الإنسان الجسدية والعقلية والروحية ويمزجها ببعضها فتعمل مترابطة ممتزجة بالحياة.

٥- يربى في الإنسان الإيجابية الصحيحة السوية بتحريك القوي الخيّرة الموجودة داخله القوى " الجسدية والعقلية والروحية".

٦- لأنه يعرف طاقات البشر ويعرف مطالبهم وضرورياتهم، ويوازن بين القدرة والطاقة وبين المطالب البشرية.

ويستند هذا التوجه إلي مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها، منها:

١- أن للمجتمع المصري هوية ثقافية إسلامية عربية، تعمل علي إعداد أجيال واعية قادرة علي المشاركة الفعّالة في بناء المجتمع، والمحافظة علي هويته بالعلم والعمل والتنمية.

٢- التوازن بين مقوّمات الشخصية المصرية الإسلامية من جهة، والانفتاح علي الثقافات العالمية والإنسانية من جهة أخرى.

٣- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها علي أساس تحقيق مبادئ العدالة الاجتماعية والمساواة والحرية وحقوق الإنسان والشورى والديمقراطية.

٤- التفاعل مع متغيرات العصر ومواكبة ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتفجر المعرفي والاستشراف المستقبلي، إلى جانب تحقيق التنمية الاقتصادية والصناعية وفق المستويات العالمية، والتعامل بوعي مع تحديات واقع العولمة وتأثيراته المرتقبة في التداخل الثقافي.

٢- واقع المجتمع المصري:

يتميز النظام التعليمي للمجتمع المصري بالخصوصية التي تعكس فلسفته، فمن هنا لابد أن يكون واضع السياسة التعليمية علي علم بواقع المجتمع المصري، حتى تأتي أي سياسة تعليمية مناسبة لفلسفة المجتمع المصري ومحققة لأهدافه، وتشير دراسة أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٥) إلي أن تفعيل المعايير يتطلب أن تكون لدي من يحاولون إصلاحه صورة صادقة لواقعه تتجلي منها إيجابياته وسلبياته.

ويفرض ذلك أن تنطلق المعايير القومية للتعليم من الواقع التعليمي المعاش، لكي يتم تطويره ومواجهة مشكلاته ونقاط الضعف فيه وضمان التفاعل بين المنظومة التعليمية والمجتمع المصري في جميع جوانبه، إضافة إلى الارتفاع بجودة التعليم لتحقيق التوافق والاستجابة لمتطلبات المجتمع المصري واستحداث مفاهيم جديدة لعملية التعليم تواكب الأحداث الجارية.

كما أن رؤية تطوير التعليم لا يمكن أن تكون مجلوبة من الخارج، بل لابد أن تصدر عن توجه الدولة، وتنجم عن طموح الأمة، أي تعليم يصنع محليًا في إطار المنافسة العالمية من أجل غدٍ أكثر تقدمًا واستثمارًا لطاقات الإنسان من أجل مجتمع جديد(حسن شحاته، ٢٠٠٦: ٥٥)، ومن هذا المنطلق يجب عند وضع معايير تعليمية له من تحليل الوضع الراهن للنظام التعليمي من خلال إجراء بعض الدراسات الميدانية.

ويستند هذا التوجه إلي مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها، منها:

١- الحفاظ علي تماسك المجتمع المصري وبقائه، مع الحفاظ علي الدعائم الأساسية للعدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين مطالب الفرد ومطالب المجتمع المصري بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

٢- تفعيل مسؤولية الدولة عن توفير التعليم المناسب لأفراد المجتمع المصري كافة.

٣- مراعاة مواءمة مخرجات التعليم المصري لمتطلبات وحاجات التنمية المجتمعية الشاملة.

٤- مراعاة التغيرات المجتمعية المعاصرة من خلال تأهيل القوى البشرية بما يمكنّها من توجيه هذه التغيرات لصالح المجتمع المصري.

٣- التوجهات العالمية المعاصرة:

لقد قطعت كثير من الدول شوطًا كبيرًا في مجال تطوير أنظمتها التعليمية تلبيةً للمتغيرات المعاصرة، وعلي الصعيد العربي أخذت كثير من الدول في تطوير أنظمتها التعليمية، وإدخال صيغ تعليمية جديدة، مثل: مدرسة المستقبل والتعليم الإلكتروني والمدارس الفعّالة...الخ، وعند التعامل مع التجارب العالمية فإن ذلك يأتي للدراسة والاسترشاد(حسن شحاته، ٢٠٠٦: ٥٥).

ومعرفة التجارب العالمية المعاصرة في تطوير التعليم يفيد في توفير كثير من المال والوقت والجهد الذي قد يتم استنزافه في مجال تطوير التعليم، ولكن ينبغي عند إجراء أي محاولة للاقتباس من التجارب العالمية معرفة البعد الحضاري لهذه المجتمعات.

وسوف يتم الاعتماد علي الاتجاهات العالمية المعاصرة كأحد توجهات وضع الأسس المجتمعية للمعايير بناءً علي القناعات الآتية(سعيد أحمد سليمان وصفاء أحمد عبد العزيز، ٢٠٠٦: ٧-٨):

١- أن الإفادة من هذه الخبرات يمليه منطق تكامل وتضافر جهود إصلاح التعليم في مصر.

٢- أن الإفادة من هذه الخبرات يمليه منطق توفير الوقت والجهد وتدبير الإنفاق.

وتعد هذه التوجهات بمثابة نقطة الانطلاق لإستراتيجية المعايير القومية للتعليم في مصر، فالانطلاق من هذه التوجهات يوضح للقائمين علي أمر المعايير القومية للتعليم الإمكانيات المتاحة في المجتمع المصري والتعرف إلي القيم والمبادئ الإسلامية، كما أنه يمكّن النظام التعليمي من تحقيق أهدافه المجتمعية.

الأسس الاجتماعية للمعايير القومية للتعليم في مصر:

لكل مجتمع خصوصيته التي يجب مراعاتها عند تطوير النظام التعليمي به، مما يفرض وضع الأسس الاجتماعية في الاعتبار عند وضع أي إستراتيجية لتطوير التعليم، ومن هنا يضع الباحث مجموعة من الأسس الاجتماعية يمكن الاعتماد عليها لتفعيل المعايير القومية للتعليم كإستراتيجية لتطوير التعليم في مصر، منها:

١- فلسفة المجتمع المصري:

يتميز المجتمع المصري بطبيعة خاصة تعكس فلسفته وخصائصه، ويفرض ذلك علي واضعي السياسة التعليمية أن يكونوا علي دراية وفهم متعمق لفلسفة المجتمع المصري؛ حتى تأتى استراتيجيات تطوير التعليم ترجمة صادقة لهذه الفلسفة، ولكن المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر لم تراعِ فلسفة المجتمع المصري، فقد أكدت دراسة أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٥) أن المعايير القومية للتعليم المصري:

١- ليست وصفًا لواقع وإنما هي وصف لحالات مثالية تجريدية يتمنى من صاغوها أن تتحقق مؤشراتها في المدرسة.

٢- تتصف بالغموض في صياغة المؤشرات بحيث لا يسوغ الاتفاق علي ماهيته، كما أن المعايير القومية للتعليم مصاغة في لغة خاصة هي لغة التمني ويطلق عليها أيضا لغة الرغبة.

٣- أنها ليست حقائق أو أفعال يمكن التحقق منها باختبارها تجريبيًا ولكنها وصف لأشياء في صورة توقعات يقوم بها آخرون، ويرتبط تحققها بمدى فهم المشاركين في عمليات التعليم والتعلّم لمضمونها ومغازيها.

ويفرض ذلك علي المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر أن تعبّر عن ظروف وأحوال المجتمع المصري، وأن تنطلق من ثوابت المجتمع وقيمه فيما يحقق التوازن المطلوب بين الواقع والمأمول، انطلاقًا من النظرة إلى المجتمع كمنظومة متكاملة، ويملي ذلك علي المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر مراعاة النظم المجتمعية" الاقتصادية- السياسية- الثقافية- الاجتماعية"، ومراعاة التغيرات المؤثرة في هذه النظم التي تلقي بدورها بكثير من التأثيرات علي التعليم، إضافة إلى أن العملية التعليمية تنعكس آثارها علي الجوانب الأخرى للمجتمع سواء بالسلب أو بالإيجاب.

وتتحدد المعالم الأساسية للمعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء فلسفة المجتمع المصري باعتباره مجتمعًا مسلمًا عقيدةً وثقافةً انطلاقًا من اجتماعية العملية التربوية، فالمجتمع بمثابة البوتقة التي يعمل فيها النظام التعليمي؛ لإعداد أفراده بالكفاءة المطلوبة لتقدمه ورقيه.

والمجتمع المصري مجتمع إسلامي له ثوابت تتصل بشريعة المولى- عزوجل- وسنة النبي- ﷺ - ومتصلةً بطبيعة الإنسان وفطرته التي كرّمه الله بها عن سائر الخلائق، كما تنصّ المادة الثانية من الدستور المصري علي أن الشريعة الإسلامية هي المصدر الرئيس للدستور، فمن هنا يمكن أن تقوم المعايير القومية للتعليم علي الأسس الاجتماعية الآتية:

١- الالتزام بكتاب الله وسنة رسوله- ﷺ - وتقوية الإيمان بالله والدفاع عن العقيدة وتدعيم الانتماء إلى المجتمع، مع تفعيل القيم المكتسبة من العقيدة.
٢- تحديث التشريعات واللوائح التعليمية بما يتوافق مع تعاليم الإسلام والمتغيرات المعاصرة.
٣- الانفتاح علي الثقافات الأخرى والاستفادة منها بما لا يتعارض مع ثوابت المجتمع المصري.
٤- وضع خطط وأهداف تعليمية يمكن تحقيقها في ظل وضع المجتمع المصري.
٦- تفعيل المعايير القومية للتعليم المصري للحراك الاجتماعي مع مراعاة التغير الاجتماعي.

٢- الحفاظ علي الخصوصية الثقافية:

تعد قضية الخصوصية الثقافية من أهم القضايا المعاصرة التي كثر الحديث عنها؛ نتيجة لتعدد وسائل الغزو الثقافي وتزايد قوته ووسائله، مما أدى إلى صعوبة تمكّن المجتمع من التحكم في انتشار أي ثقافة وسط أفراده، والواقع أن الغزو الثقافي قد يُضعِف الثقافات المحلية ولكنه لا يستطيع القضاء عليها، وتعد

الثقافة الإسلامية هي الثقافة الأساسية للمجتمع المصري، التي تتميز بالقوة والصمود أمام الثقافة العالمية- التي تحاول العولمة فرضها علي الشعوب الإسلامية بصفة خاصة-؛ نظرًا لقوة ثوابتها، التي لا نستطيع من خلالها مواجهة العولمة الثقافية فقط بل توجيهها لخدمة الثقافة الإسلامية وصناعة ما يعرف بالعولمة المضادة.

فالعولمة تسعي لفرض ما يعرف بالثقافة العالمية التي تتعارض مع خصوصيات الثقافة المحلية، " ويعرّض ذلك ثقافة المجتمع المصري لإشكاليتين، إحداهما: تتعلق بالتوترات الداخلية لقطبي التراث والحداثة، والثانية: إشكالية الاختراق أو التصادم الثقافي العولمي الكوكبي لكل من القطبين (حامد عمار، ١٩٩٩:١٥٦)".

كما أن الخصوصية الثقافية سوف تتأثر نتيجة تفاعلها مع توجهات العولمة، غير أن المشكلة الحقيقة لهذا التفاعل تتمثّل في أسلوب إدارته وعملياته للحفاظ علي خصوصية المجتمع وهويته، لذا يجب الوعي في توظيف هذه التيارات، والرؤية الواضحة للعمليات الناتجة من التفاعل مع التغيرات (مها جويلي، ٢٠٠٢:١٥) والوعي بما نريد أن نصنعه لا مجرد أن نقوله ونعلنه في حاضرنا ومستقبلنا(حامد عمار، ١٩٩٩:١٠١).

وترتبط قضية الخصوصية الثقافية بالنمو والتميز، وعلي ذلك يجب تنمية الخصوصية وليس مجرد الحفاظ عليها وتطويرها، لا جمودها وافتقارها، تجديدها لا تجميدها، تشجيع إبداعاتها المطردة، لا القناعة باجترار راهنها وإعادة إنتاج علاقاتها الماضية(حامد عمار، ١٩٩٩:١٠١-١٠٢).

ويمكن للمعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر الحفاظ علي الخصوصية الثقافية للمجتمع المصري بأن" تتيح للمجتمع أن يتغير ويتطور من

خلال الاستفادة من الثقافات الأخرى دون أن يفقد هويته الأصيلة، وأن يقبل الغير دون أن يغترب فيه، مع وجود قدر من التفاعل الإيجابي البنّاء في تراثنا والإيجابي البنّاء في الثقافات الأخرى بما يتفق مع هويتنا(حسن شحاته، ٤١:٢٠٠٣).

ويمكن أن تقوم المعايير القومية للتعليم علي أسس اجتماعية لا تحافظ علي الخصوصية الثقافية فقط بل تعمل علي تنميتها، مما يستلزم القيام بما يلي (حامد عمار، ٥٦:١٩٩٨)(أحمد المهدي عبد الحليم، ١٩٩٥: ١٥):

١- مراجعة عنيفة لمسلماتنا الفكرية واستنفار كل ما فيها من طاقات إيجابية؛ لتكفل في وقت واحد صيانة ثوابتها، وتجديد متغيراتها بصورة تلائم الواقع المعاش وتؤدي إلى ترقية وتحسين مستواه، وتستفيد من مقتضيات التقدم العلمي والتقني المعاصر علي نحو يتسق مع القيم والثوابت في هذه الثقافة.

٢- تنمية مناهج جديدة للتفكير والفعل وعدم الانكفاء علي الذات الثقافية، أو اتخاذ موقف الخصومة والعداء من الثقافات الأخرى والاستفادة من منجزات التقدم العلمي.

٣- دعم إنتاج المعرفة الملائمة لتضاريس الواقع المعاش الذي يدعم التماسك الاجتماعي ويحقق النماء والتطوير.

ويمكن تحديد أبرز الأسس التي يمكن للمعايير القومية للتعليم أن تحافظ بها علي الخصوصية الثقافية للمجتمع المصري فيما يلي(حامد عمار، ١٩٣:١٩٩٥) (أحمد إسماعيل حجى، ٣٠٨:٢٠٠٤)(حسن شحاته، ٤٤:٢٠٠٣)(حسن شحاته، ٢٠٠٦: ٦٢-٦٤) (محمد جاد أحمد، ٢٠٠٦: ١١٩):

١- التركيز علي البعد القومي المرتبط بالثقافة المصرية العربية الإسلامية، من خلال تأكيد هويتنا القائمة علي الدين الإسلامي، وأن يكون هذا البعد معمقاً لخصوصيتنا، معاونًا علي تأكيد قيمنا.

٢- الاقتباس الواعي والناقد من تراث الغرب الإنساني واستيعاب منجزاته ومناهجه وتفعيله في مضمارنا الثقافي والحضاري مع الحفاظ علي القيم والعادات المصرية.

٣- تهيئة المناخ التعليمي لكل فرد في المؤسسة التعليمية كي يفهم خصوصيته الثقافية.

٤- ضرورة قبول الآخرين مع الانتقال من السلبية التي تعتمد علي التلقين والخطابة والأوامر إلى التطبيق العملي وإعطاء الفرص لممارسة الأخلاق الحسنة.

٥- ترسيخ الأبعاد الأخلاقية والثقافية في النظام التعليمي والانتقال من مناهج تخلو من البعد الأخلاقي إلى مناهج تهتم وتركز علي البعد الأخلاقي والقيمي.

٦- الانتقال من المستوي النظري الذي يتغنى بالقيم إلى ممارستها في المدرسة ممارسة فعلية في مواقف حية، من خلال توجيه المتعلمين إلى المشاركة الحرة في الأنشطة المدرسية، حيث يتعلمون بالممارسة والعمل السلوك التعاوني والعمل معًا ومهارات العمل في فريق وحق الاختلاف واحترام ثقافة الآخر والاندماج في نشاط يتفق مع مواهبه وقدراته لصقل إبداعاته الأدبية والعلمية والفنية والرياضية.

إضافة إلي ذلك ينبغي علي المعايير أن تبرز أصالة المجتمع المصري من خلال تجسّدها في شخصية المتعلم المصري وإكسابه القيم الإسلامية مما يعمل علي

تقليل حدة الصراع الثقافي بين أفراد المجتمع من ناحية وبين الثقافة التي تسود المجتمع والثقافات الأخرى من ناحية ثانية.

٣- تفعيل دور النظام التعليمي تجاه عملية التنمية البشرية:

أكدت كثير من الدراسات أهمية رأس المال البشرى في عملية التنمية مما أدى إلى اهتمام معظم المجتمعات بنظمها التعليمية لإعداد الكوادر البشرية التي تحتاجها خطط التنمية المجتمعية، ويعتبر التعليم السبيل الوحيد لتحقيق التنمية البشرية، انطلاقًا من النظر إلى التنمية البشرية من منظور تكاملي يؤدى إلى تنمية كل قدرات الإنسان.

وتعبّر التنمية البشرية عن تمكين الإنسان من تحقيق إنسانيته وحاجاته البيولوجية والمعنوية، وفي هذا السياق يعيش الإنسان ويتم بناؤه وتكوينه، وتتحقق حاجاته وتنمو مستويات متنوّعة من قدراته وطاقاته وحوافزه(حامد عمار، ١٩٩٢: ٤٣)، فالتنمية البشرية في المجتمع المصري موجهة إلى الإنسان، هادفة إلى تحقيق الارتقاء بنوعية حياته، وتوسيع نطاق قدراته إلى أقصى حد ممكن، وتوظيفها من خلال تحسين مستويات تعليمهم مع مساعدتهم علي الانتفاع بقدراتهم في الأنظمة المجتمعية، ولا يتم ذلك إلا من خلال نظام تعليمي قادر علي المساهمة في تحقيق التنمية البشرية.

ومن الجدير بالذكر أن أهداف التعليم كما اتفق عليها خبراء التربية في ضوء التغيرات والمتطلبات القومية تتلخص في ثلاثة محاور(حسن شحاته، ٢٠٠٣: ٤٧):

- **المحور الأول:** تسليح الطالب بالمعرفة والقدرات والمهارات التي تمكّنه من الاستمرار في التعليم.
- **المحور الثاني:** إعداد المتعلم الصالح القادر علي خدمة وطنه، وتعميق الهوية لديه، وتنمية ولائه للوطن وتعريفه بتاريخ بلاده وعقيدته الإسلامية، وتدريبه

على ممارسة الديمقراطية والحوار الجاد، والتعبير عن رأيه والمشاركة في أنشطة المجتمع.

- **المحور الثالث**: إعداد المتعلم المنتج وتمكّينه من المشاركة في سوق العمل، ويتطلب ذلك تسليح المتعلم بالمهارات التي تمكّنه من أن يكون فعّالاً في عملية الإنتاج الشامل عن طريق ربط التعليم النظري بالتطبيقات العملية.

ويمكن للتعليم أن يحقق التنمية البشرية عن طريق تنمية قدرات الطلاب إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه من ارتقاء خلال سنوات التعليم، باعتبار أن تنمية قدرات وطاقات الإنسان هدف أساسي، وذلك من واقع خبرات التنمية واستشراف المستقبل ومع التغيرات المتسارعة وثورة المعلومات والاتصالات وما ارتبط بها من تقدم علمي وتقني يصبح المنتج التعليمي أكبر مصدر لتوليد الثروة بمواهبه وقدراته الابتكارية والإبداعية ذات القيمة في إنتاج السلع والخدمات (حسن شحاته، ٢٠٠٦: ٥٧).

فالتعليم منظومة مهتمة بتكوين الناشئين وتوظيفهم لتحقيق التنمية، وباعتبار أن البشر الطاقة المحركة لباقي عوامل التنمية الأخرى، فيصبح تطوير التعليم عملية تستهدف تكوين الإنسان في ذاته ولذاته وبذاته، في سياق مجتمعي متطور تطور الأوضاع والحاجات القومية، ويستهدف ذلك التكوين التفاعل الإيجابي الخلاّق مع ما يموج به العالم من متغيرات وتحديات وفرص وإمكانات، كما يحقق قدر الإمكان الاتساق والتوازن بين مخرجات التعليم وبين مطالب التنمية الذاتية وحاجات السوق الداخلية والسوق العالمية دون أن تكون قيداً علي تدفق تلك المخرجات(حامد عمار، ١٩٩٩: ١١٤).

إضافةً إلى ذلك أن هناك بعداً مستقبليًا للتعليم في إعداد الإنسان للسنوات القادمة" فقضية التعليم تتصل بالمستقبل، فطلاب اليوم يشكلون القوى

العاملة للقرن الحادي والعشرين وسيكونون الجيل القادم للمجتمع وسوف تعتمد طبيعة تقدمهم علي ما يتاح لهم(محسن خضر، ٢٠٠٠: ٢٧)".

فالفرد يحتاج في حياته اليومية في ضوء التغيرات المستقبلية مجموعة من المهارات اللازمة لمارسة حياته ونشاطه كما أنه سيتعامل مع مشكلات لم نعاصرها ولم نتخيل حدوثها، إضافة إلى أن الوظائف الجديدة أصبحت تتطلب مهارات وكفاءات لا يملكها كثير من الباحثين عن العمل حتى في الدول الصناعية نفسها، والتأكيد علي التكامل بين مخرجات التعليم ومتطلبات التنمية البشرية، فالقرن الحادي والعشرين يتطلب أفرادًا يتميزون بالقدرة علي(جاتيس أركارو، ٢٠٠١: ٢٩):

١- كيفيه التعلّم. ٢- العمل بكفاءة في مجموعات.
٣- حل المشكلات.

كما حدد تقرير ديلور Delores (1996) والذي يحمل اسم" التعلّم ذلك الكنز المكنون" Learning the Treasure Whiten ملامح التربية الدولية في القرن الحادي والعشرين وفق أربعة مبادئ هي:

(Delores, Jacques, (Chairman), et al, 1996)

- التعلّم للعيش المشترك. - التعلّم للكينونة.
- التعلّم للمعرفة. - التعلّم للعمل.

وتمثل هذه الملامح الغايات الأساسية التي ينبغي أن تعمل الأنظمة التعليمية علي تحقيقها، وتُظهر هذه الغايات الأربعة أهمية دور الأنظمة التعليمية في تفعيل التنمية البشرية، ويمكن للتعليم القائم علي المعايير تحقيق التنمية البشرية اللازمة للمتعلم في القرن الحادي والعشرين من خلال" إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يكتسب منهجية كيفية التعلّم، بحيث يكون المتعلم معلمًا لنفسه وأن

يتعلّم كيفية الحصول علي المعرفة بنفسه، واكتساب مهارات التعليم وليس تخزين المعلومات وحفظها أي الانتقال بالأفراد المتعلمين إلى مجتمعات التعلّم(أحمد الخطيب ورداح الخطيب، ٢٠٠٦:١٢٨)".

ويمكن للمعايير القومية للتعليم أن تقوم علي بعض الأسس التي يمكن من خلالها تفعيل دور التعليم المصري لعملية التنمية البشرية، منها(محمد جاد أحمد عبد النعيم، ٢٠٠٦: ١٤٤-١١٦):

١- إعداد الكوادر الفنية وتحسين الإنتاج.

٢- تزويد الطلاب بالمهارات العلمية.

٣- تأكيد تنمية العادات الاستهلاكية السليمة.

٤- تأكيد قيمة إتقان العمل.

٥- تأكيد أهمية قيمة بث روح المنافسة.

وفي ضوء ما سبق يمكن لنظام المعايير القومية للتعليم أن يسهم في تفعيل عملية التنمية البشرية من خلال:

١- إعداد الأطر البشرية استجابة لأهداف التنمية المستقبلية، وإيجاد فرص عمل ومجالات إبداع جديدة لا تكتفي بما هو قائم بل تفتح آفاقًا جديدة تتناسب مع مطالب العصر ورؤى المستقبل (حسن شحاته، ٢٠٠٣:٤٠).

٢- اكتشاف ورعاية وتدعيم الخبرات والقدرات التي يمتلكها المتعلم وتوجيهها بما يخدم هذا المتعلم نفسه في إطار المجتمع الذي يعيش فيه.

٣- تقديم تعليم ينمى المتعلم علي اعتبار أنه صاحب إمكانات متنوّعة ومتعددة، ينبغي تنميتها بشكل يجعله قادراً علي الارتقاء بنفسه ومجتمعه، وأن يكون قادراً علي الحياة في أي مكان في العالم

٤ - خلق القاعدة البشرية القادرة علي استيعاب العلم والتكنولوجيا الحديثة وتطويرها باستمرار والتخلص تدريجياً من التبعية العلمية والتكنولوجية التي تجعل الاعتماد شبه دائم علي القدرات والخبرات الأجنبية.

الأسس التربوية للمعايير القومية للتعليم:

يحدد الباحث فيما يلي مجموعة من الأسس التربوية التي يمكن أن تقوم عليها إستراتيجية المعايير القومية للتعليم في مصر، منها:

١ - المحاسبية التعليمية:

المحاسبية التعليمية هي إحدى النظم المستخدمة في معرفة أداء المؤسسات التعليمية من خلال قياس نتائج العملية التعليمية ومعرفة مدى تحقيقها لأهداف العملية التربوية، وتستند المحاسبية في مجال التعليم علي أسس دينية إذ ورد مضمونها في عديد من الآيات القرآنية، منها:

- ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾ ﴾ [سورة الأحزاب:٧٢].
- ﴿ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴿٣٨﴾ ﴾ [سورة المدّثر:٣٨].
- ﴿ أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ﴿٣٨﴾ ﴾ [سورة النجم:٣٨].

وتنبع المحاسبية التعليمية من منطلق ضرورة معرفة المجتمع المصري للكيفية التي تنفق بها أمواله في العملية التعليمية ومعرفة مدى الاستفادة منها.

ويرى بينيت(Bennett, 1997) في دراسته أن المحاسبية تعتبر شعار التسعينات ففي مقابل مرونة أكثر واستقلالية أكثر يطلب من المدارس أن تتحمل المسؤولية عن مخرجات الطلاب، وتتضمّن هذا التحول للسلطة والمسؤولية والاعتماد بأن تغيير مركز التحكم سوف يؤدى إلى تغييرات في تحصيل المتعلمين وعدم مركزية

المحاسبية له تضمينات عدة بالنسبة لعملية التعليم والتعلّم والإدارة واتخاذ القرار وإدارة المدرسة.

وأوضحت دراسة كتشابكي (Kuchapki, R.P, 2002) أن مفهوم المحاسبية يستند علي ثلاثة مبادئ، هي: الإصلاح، والشفافية، والمكاشفة، ويقوم علي أربعة عناصر، هي: التخطيط، والتقويم، والمرونة، والاتصال.

ويعد مدخل المحاسبية محاولة الربط بين ما ينفق علي التعليم وبين مخرجاته كما يعبّر عن النظرة الاقتصادية والتكنولوجية ونقل ذلك إلى الفصل الدراسي، ولنظام المحاسبية مجموعة من المعايير يتم من خلالها، فمن المتوقع أن يتم تحديد الأهداف العامة التي تترجم إلى أهداف خاصة تتقابل فيها جميع المدارس ويتم وضع الأنظمة التعليمية المختلفة تحت الاختبار وفقاً لنظام معين للمحاسبية ثم تنشر النتائج وفي ظل هذا النظام ينبغي أن يتعاقد المعلم علي أداء خدمات محددة خلال فترة زمنية محددة(أحمد شحاته، ٢٠٠٤: ٢٧٠-٢٧١).

وأكدت دراسة علي الشخيبى(١٩٨٨) أن تطبيق نظام المحاسبية في نظام التعليم يساعد علي معرفة النتائج المرغوبة للعملية التعليمية، ويساعد علي صياغة الأهداف التعليمية في ضوء حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

وقد حددت دراسة أحمد شحاته(٢٠٠٤) ثمانية عناصر تقع عليها المحاسبية في العملية التعليمية في مصر، هي: الطالب- المعلم- إدارة المدرسة- مديريات التربية والتعليم- الكليات والجامعات التي تعد المعلمين والمديرين- الهيئات التشريعية ووسائل الإعلام- الحكومة، وقد حددت الدراسة مسؤوليات كل عنصر منهم.

ويستلزم تطبيق المحاسبية التعليمية في المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر الآتي:

١- التطبيق الحقيقي لمبدأ لامركزية الإدارة المدرسية لإرساء مبدأ المحاسبية في إطار الإدارة المتمركزة علي المدرسة، وتأهيل المدرسة لتصبح قادرةً علي إدارة مواردها المالية ذاتيًا، مما يعظم من دور الإدارة المدرسية في تحقيق الاستثمار الأمثل لمواردها المتاحة مع البحث عن مصادر لتعظيم هذه الموارد(سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦: ٤)، ومن خلال ذلك لابد من الاهتمام بالتنمية المهنية لكل العاملين في المؤسسات التعليمية مما يكسبهم المهارات والقدرات اللازمة لتطبيق مبدأ اللامركزية.

٢- المشاركة الفعلية في الحياة العملية من خلال ممارسة جميع الحقوق، ومن ضمنها الحق في المشاركة في صنع القرار(إبراهيم الزهيرى، ٢٠٠٤:٣١٤)، وذلك من خلال إتاحة الفرصة للنقاش وإزالة الخوف والتردد بين العاملين في المؤسسات التربوية.

٣- الشفافية العامة public transparency التي تتطلب المعرفة وتوافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الحكومة، كما تستند إلى آليات من بينها التنافس علي المناصب العامة مع توفر أخلاقيات قوية تدفع إلى خدمة الجمهور، وهو ما يشجع المسؤولين الحكوميين علي العمل من أجل مصلحة الجمهور وإلا تعرضوا للإقالة حالة ضعف أدائهم(إبراهيم الزهيري، ٢٠٠٤:٣٠٩).

٤- توصيف الوظائف التعليمية بما فيها وظائف المعلم والإدارة المدرسية، مع توفير مدخلات جيدة للعملية التعليمية(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٦٩).

٥- تفعيل دور أولياء الأمور في التوجيه والمتابعة والتقويم والرقابة(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٧١).

٦- وضع اللوائح والقواعد المالية والتقارير التي تضمن المحاسبية التعليمية، التي تضع المؤسسات التعليمية في موضع المسؤولية لقياس وتقويم مدى تعلّم الطالب وتطوره ومدى تقييم أداء المؤسسات التعليمية، ويشمل ذلك(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٧١):

- وضع مقياس لقياس الأداء.- المتابعة.- التقويم.- تدريب جهاز الرقابة.
- التغذية الراجعة.

٧- الاعتماد علي الاستقلالية التي تشجع الارتقاء بأداء عناصر العملية التعليمية من خلال إنشاء ودعم مدارس مستقلة بتمويل حكومي، تتمتع بحرية اختيار فلسفتها التربوية وطرق تدريسها طالما التزمت بالمعايير القومية للتعلم.

ومن خلال ذلك ينبغي أن تنهض المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر علي مساعدة المدارس وأولياء الأمور للقيام بأدوار قيادية وتدريبهم بشكل فعّال في عملية صناعة القرار، بحيث تتم معالجة عملية المحاسبية التعليمية بشكل فعّال، والمساعدة في معالجة قضايا تطوير المدرسة معالجة مستنيرة اعتمادًا علي بيانات دقيقة وصادقة.

وقد جاءت المحاسبية التعليمية المجال الخامس من مجالات المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر ضمن مجال المدرسة الفعّالة في معيار توكيد الجودة والمساءلة وكان المعيار الثاني إدراك العاملين بالمدرسة لأهمية المحاسبية بما يحقق رؤية المدرسة ورسالتها، كما أشارت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨: ١٥) إلي أن المعايير التعليمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمساءلة *Accountability* من خلال تحديد نواتج التعليم والتعلّم ومؤشرات الأداء بالمدارس.

وقد توصلت دراسة أحمد شحاتة(٢٠٠٤: ٢٧٣-٢٧٥) إلى مجموعة من الأسس التي تؤخذ موضع الاعتبار عند تطبيق آليات المحاسبية التعليمية، يمكن الاعتماد عليها في تطبيق المحاسبية التعليمية في المعايير القومية للتعليم:

١- أن يكون الغرض الأساسي للمحاسبية التعليمية هو تقديم تعليم محسّن لكل المتعلمين، مع تحديد الأهداف التعليمية مع سهولة تحويلها إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس والتقويم، وأن يشكل المحتوي ومقاييس الأداء أساس أي نظام للمحاسبية.

٢- فهم كل فرد في النظام التعليمي أهداف المحاسبية التعليمية والأساليب المتبعة في تطبيقها، مع تحديد عناصر النظام التعليمي مع مراعاة التكامل بينها، وإعطاء المدارس سلطة أكثر ومرونة لصنع القرارات التي تؤثر علي الأداء مقابل أن تكون مسئولة عن النتائج.

٣- أن يكون هنالك مسؤولية متبادلة للمحاسبية مع عدم تحميل المسؤولية لطرف بعينه، وأن يكون الإنجاز في العملية التعليمية جهد مشترك بين جميع أطراف العملية التعليمية.

٤- الاعتماد علي حماس الطلاب، فهي محور مهم للمحاسبية فقد ينفق المعلم الكثير من الجهد في سبيل إتمام عملية التعليم في الوقت الذي لا يوجد فيه الحماس الكافي لعملية التعليم.

٥- الاعتماد علي نظام المؤشرات في نظم المحاسبية من خلال التركيز علي النتائج، ولكن يجب جمع البيانات بحرص ودقة حتى لا تتسبب في ضياع المجهود والمال ووقت العاملين في المؤسسات التعليمية.

٦- أن يسبق عملية تطبيق المحاسبية فترة إعداد وتخطيط للنشاطات والممارسات التربوية ولمصادر التمويل وكيفية توزيعها توزيعًا عادلاً.

٧- تطوير الأدوار المعينة والأساليب لتقييم الأعضاء لنظام المدرسة مع تحديد كيفية تأدية هذه الأدوار، مع تأسيس برنامج إشرافي متطور ضخم يكون عمليًا وشاملاً، غرضه تغيير الاتجاهات ونشر المهارات اللازمة للمحاسبية التعليمية.

٨- وضوح القواعد والمبادئ الخاصة بالتدريس الفعّال والمستمر والإعداد المنظم للعمل والتقدير الدوري لأداء الطلاب، ووضع أحكام وضوابط وقرارات يمكن تطبيقها وتنفيذها بسهولة، مع مراعاة مرونتها وقابليتها للتعديل وفقًا للظروف المختلفة للنظام التعليمي.

ويري الباحث أن صيغة المعايير التعليمية تعزز المحاسبية في العملية التعليمية من خلال تحديد مستويات الأداء المطلوبة مع تحديد أدوار ومسؤوليات كل فرد في العملية التعليمية، مع وضع مجموعة من القواعد المنظّمة للعمل في ظل وجود مسؤولية متبادلة بين أطراف العملية التعليمية من أجل تحقيق إنجازات بعينها" المستويات المعيارية"، الأمر الذي يقوّي ثقة المجتمع الخارجي في المجتمع المدرسي.

٢- تهيئة المؤسسات التعليمية للاعتماد التربوي:

تعد تهيئة المؤسسات التعليمية للاعتماد بمثابة منح الثقة في خريجي هذه المؤسسات، وحصول المؤسسات التعليمية علي التميز في أدائها، ويعبّر الاعتماد عن الاعتراف من المجتمع أولًا ثم الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بأن هذه المؤسسة التعليمية تتوافق برامجها مع حاجات ومتطلبات المجتمع، وتواكب التطورات المجتمعية وتحقق أهداف المجتمع من التعليم.

ويعرّف الاعتماد التربوي بأنه عملية مستمرة للتعرف إلي مدي تحقيق المعايير والمؤشرات وتحديد نقاط القوة والضعف والعمل علي تحسين الأداء لمختلف مجالات المؤسسة ومنظوماتها، ويتم هذا من خلال الشواهد *Evidences* المتمثّلة في

قواعد البيانات والمعلومات المتاحة والوثائق وغيرها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨: ٢٠).

ولقد أشارت دراسة محمد إبراهيم عطوة(٢٠٠٢) إلى أن الاعتماد يؤدى إلى:

١- التأكد من جودة المستوى العلمي والتعليمي للمؤسسة التعليمية، وقدرتها علي تحقيق رسالتها التربوية ومصداقيتها من خلال فحص التزامها بعدد من الضوابط والمعايير.

٢- تشجيع اتخاذ الإجراءات المختلفة للتوصل إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفعالية.

ولقد فرضت أنظمة الاعتماد نفسها بقوة علي النظم التعليمية لعدة أسباب، منها(سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦: ٥):

١- لأنه يمثّل إحدى الآليات الداعمة لضمان جودة التعليم الذي تقدمه المدارس لعملائها.

٢- لأنه يمثّل دافعًا ذاتيًا لدى جميع الممارسين التربويين في النظام التعليمي للسعي الدائم للإفادة من فرص التنمية المهنية المستمرة التي تتاح لهم؛ ليتمكّنوا من الارتقاء المستمر بالنوعية التعليمية التي يقدمونها للتلاميذ، كشرط أساسي لوفاء مدارسهم بالتفاعل مع مدخل الإصلاح التعليمي المتمركز علي المدرسة.

وتهدف تهيئة المؤسسات التعليمية للاعتماد التربوي إلي (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٦: ٤) (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٥:١٩):

١- نشر الوعي بثقافة الجودة ورفع مستوى ثقة المجتمع في نتائج ومخرجات المؤسسات التعليمية.

٢- التنسيق مع المؤسسات التعليمية بما يكفل الوصول إلى منظومة متكاملة من المعايير وقواعد مقارنات التطوير.

٣- قياس الأداء استرشادًا بالمعايير الدولية وبما لا يتعارض مع هوية الأمة.

٤- دعم القدرات الذاتية للمؤسسات التعليمية للقيام بالتقويم الذاتي طبقًا للمعايير القومية للتعليم.

٥- توكيد الثقة علي المستوى المحلي والإقليمي والدولي في جودة مخرجات العملية التعليمية.

٦- تيسير تطوير وتطبيق معايير مرجعية قومية للبرامج الأكاديمية.

٧- تعزيز بناء القدرات في مجال ضمان الجودة.

٨- التقويم الشامل للمؤسسات التعليمية وبرامجها طبقًا للمعايير القياسية والمعتمدة لكل مرحلة تعليمية ولكل نوع من المؤسسات التعليمية.

وتعتبر المعايير التعليمية مدخلاً أساسيًا لتهيئة المدارس للحصول علي الاعتماد التربوي، حيث تعمل المعايير علي تحديد مستوي الإنجاز المتوقع من خلال وضع مجموعة من المؤشرات التي تصف مستوي الأداء بطريقة إجرائية مع تضمّنها لمجموعة من قواعد القياس المتدرج، كما أن عملية التقويم المؤسسي التي تتم بغرض وضع خطة إجرائية لتحسين الأداء المدرسي تتم في ضوء مجموعة من المعايير التي تعتبر بمثابة المحك الذي يميز بين الواقع والمفروض في العملية التعليمية، بالإضافة إلي أن حصول المؤسسة التعليمية علي شهادة الاعتماد التربوي يتم في ضوء تحقيقها لمستويات الأداء المطلوب الوصول إليه.

ويمكن تحديد مجموعة من الأسس التي ترتكز عليها المعايير القومية للتعليم المصري في تهيئتها للمؤسسات التعليمية للحصول علي الاعتماد التربوي(وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٥: ١٤- ١٥):

١- مخاطبة الاحتياجات الأساسية للطالب والمجتمع وسوق العمل.

٢- توحيد الرؤى والأهداف والاستراتيجيات في المجتمع التعليمي.

٣- تعزيز المشاركة الفعّالة ومراعاة المساواة لجميع من لهم ارتباط بالتعليم دون تفرقة وإتاحة الفرصة لأن يستخدموا كامل قدراتهم لصالح التعليم والمجتمع بأسره.

٤- الاهتمام بالعمليات والطرق إلى جانب المخرجات التعليمية.

٥- تشجيع أن تكون الأحكام مبنية علي الحقائق ومنطقية والالتزام بالتجاوب مع تغير الاحتياجات.

٦- احترام مسؤولية المؤسسة التعليمية عن أنشطتها التعليمية.

٧- التأكد من أن تلتزم الهيئة والمؤسسات بعملية التقييم الذاتي؛ نظرًا لكونها عملية ديناميكية لانهائية من التحسين المستمر، بتحديد الأعمال الواجب القيام بها والقضايا الواجب مخاطبتها.

من خلال ما سبق يتضح أن تهيئة المدارس للاعتماد التربوي ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة: لتحقيق وضمان جودة العملية التعليمية ولتحقيق مستويات أداء علي كفاءة عالية من عناصر العملية التعليمية كافة، وتمكنهم من المعارف والمهارات طبقًا للمعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر.

٣- تفعيل التنمية المهنية للعاملين في النظام التعليمي:

تمثّل التنمية المهنية أساسًا لا غنى عنه لتطوير التعليم، إضافة إلي أن هناك ارتباط قوي بين التنمية المهنية وبين تحقيق الجودة في التعليم حيث تعمل علي إحداث تكامل بين عمليات إعداد العاملين بالعملية التعليمية قبل الخدمة وبين الواقع المعاش في العملية التعليمية، كما يمكن من خلالها سد الفجوة التي تحدث نتيجة الخلل القائم بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه من قبل العاملين بالتعليم، كما أنها توفّر فرص التعامل مع أحدث المستجدات التربوية، مما يؤدي إلي تحسين نوعية العملية التعليمية.

وتعبّر التنمية المهنية عن الأنشطة المخططة التي يمارسها أفراد المجتمع المدرسي سواء داخل المدرسة أو خارجها بهدف تنمية أدائهم؛ للارتقاء بالنوعية التعليمية التي يقدمونها للتلاميذ(سعيد أحمد سليمان وصفاء أحمد عبد العزيز، ٢٠٠٦: ١٢٠)، فالتنمية المهنية تعني بتحسين أداء العاملين بالنظام التعليمي والارتفاع بمستواهم العلمي والمهني، لتنفيذ أدوارهم بدرجة عالية من الجودة.

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بعملية التنمية المهنية، وقد تُرجم هذا الاهتمام في إنشاء مراكز التدريب في جميع أنحاء الجمهورية، واعتبرت عملية التدريب وتنمية مهارات العاملين في العملية التعليمية إحدى مهامها الأساسية، إضافة إلى ذلك صدر القرار الوزاري رقم(٩٠) لعام ٢٠٠١م الخاص بإنشاء وحدة للتدريب بكل مدرسة يصدر تشكيلها بقرار من مجلس إدارة المدرسة تضم أحد نظار أو وكلاء المدرسة ويكون متفرغًا للعمل بها مشرفاً علي الوحدة، كما تضم العائدين من البعثات الخارجية بالمدرسة والمدرسين المشرفين بالمدرسة، ثم تم فيه تغيير مسمى وحدة التدريب إلى وحدة التدريب والتقويم بالقرار الوزاري رقم(٤٨) لعام ٢٠٠٢م.

وتستند عملية التنمية المهنية علي بعض الأسس، منها(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢: ١٤-١٩):

١- الاعتماد علي مدخل الكفايات *Competencies* المرتبطة بمهنة التعليم سواء أكانت كفايات تخصصية أم كفايات مهنية أم ثقافية أم كفايات مرتبطة بتنمية البيئة والمجتمع.

٢- إعداد برامج التنمية المهنية في ضوء مبدأ الاحتياجات التدريبية *Needs Assessment*، والاهتمام بأن تكون المدرسة هي المركز الأساسي الذي تتم فيه عملية التنمية المهنية؛ تأكيدًا لمفهوم التنمية المهنية المدرسية *School-*

based Development والاهتمام بتعدد مصادر المعرفة باعتبارها ضرورة لمواجهة متطلبات تحديث التعليم وتطويره.

٣- الاهتمام بالأداء *Performance* والجوانب التطبيقية والعملية في برامج التنمية المهنية، وتأكيد التعلّم بالتفاعل الحي مع الخبرة مما يضمن خبرة أكثر تأثيرًا وفاعليةً للمستهدفين في عملية التنمية المهنية.

٤- توجيه اهتمام خاص بعملية التنمية المهنية للمعلمين الجدد؛ بهدف إكسابهم الكفايات المرتبطة بمهنة التعليم، وتدعيمهم بالنظم والسياسات التعليمية وأخلاقيات مهنة التعليم.

٥- تنمية الوعي البحثي لدي العاملين في العملية التعليمية من خلال تنمية الكفايات البحثية وتشجيعهم علي إجراء البحوث التي تسهم نتائجها في معالجة مشكلات تعليمية قائمة بالفعل والمشاركة فيها، بالإضافة إلي الاهتمام بتنمية المهارات العقلية الخاصة بالتفكير العلمي، مما يتطلب الاهتمام بتنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والقدرة علي حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

٦- وضع خطة شاملة ومتكاملة لبرامج وأنشطة عملية التنمية المهنية، بما يحقق الاستمرارية والتطور والتحسّن بصورة مستمرة.

وتتميز عملية التنمية المهنية في فلسفة المعايير التعليمية بالشمول، وتنوّع البرامج التي تستخدم في عملية التنمية المهنية، إضافة إلي الاستمرارية في عملية التنمية المهنية، كما أنها تهدف إلي تنمية أداء العاملين بالمؤسسة التعليمية من خلال تقديم الكثير من المهارات والكفايات القادرة علي الارتفاع بقدراتهم مما يمكّنهم من القيام بأدوارهم كما هو مطلوب منهم.

وقد حدد أحمد الخطيب ورداح الخطيب(٢٠٠٦: ٣٢٣-٣٣١) بعض المبادئ التي ترتكز عليها عملية التنمية المهنية، يمكن الاعتماد عليها في تفعيل المعايير القومية للتعليم لعملية التنمية المهنية للعاملين في لنظام التعليمي، وهي:

١- اعتماد إطار أو نموذج نظري لعملية التنمية المهنية بحيث يمكن استخدامه كإطار مرجعي لتوجيه النشاطات والممارسات في برامج التنمية المهنية.

٢- وضوح أو تحديد أهداف برامج التنمية المهنية وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المستهدفون من برامج التنمية المهنة.

٣- تنمية الحاجات المهنية للمستهدفين من برامج التنمية المهنية مما يجعلهم يشعرون بأهمية عملية التنمية المهنية.

٤- المرونة وتعدد الاختيارات في برامج التنمية المهنية من حيث: متطلبات القبول والمتطلبات الدراسية والتخرج وتنوّع الاختيارات المتاحة للمستهدفين من برامج التنمية المهنية.

٥- توجيه برامج التنمية المهنية نحو الكفايات التعليمية وإكساب المستهدفين المهارات التي تمكّنهم من القيام بدورهم بفاعلية.

٦- أن تحقق برامج التنمية المهنية التوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية في البيئة التعليمية.

٧- استمرارية عملية التنمية المهنية انعكاساً لتغيّر أدوار العاملين في العملية التعليمية مما يتطلب تزويد هؤلاء العاملين بالمهارات الضرورية التي تساعدهم علي أداء أدوارهم الجديدة.

٨- أن تمكّن برامج التنمية المهنية العاملين بالعملية التعليمية من تحقيق ذواتهم وأن تيسّر هذه البرامج لهم فرص النمو الذاتي لامتلاك المهارات الضرورية المطلوب توافرها لديهم.

٩- استثمار برامج التنمية المهنية لنتائج البحوث والدراسات العلمية من أجل إجراء التحسينات والتطويرات علي البرامج.

١٠- استثمار تكنولوجيا التعليم من أجل مراعاة الفروق الفردية بين المستهدفين من برامج التنمية المهنية.

١١- اعتماد مبدأ برامج التنمية المهنية متعددة الوسائط وذلك يرتبط بمبدأ تفريد التعليم من خلال استخدام الوسائط المتعددة في عملية التنمية المهنية.

ويمكن من خلال تطبيق المعايير التعليمية تفعيل برامج التنمية المهنية التي تضعها وزارة التربية والتعليم، ومحاولة تعميمها علي جميع محافظات الجمهورية، والعمل علي تطوير برامج التنمية المهنية ليمكنها ملاحقة التغيرات العالمية؛ ليتسنى لكل العناصر في العميلة التربوية تطوير أدائهم.

٤- استخدام الاستراتيجيات الحديثة في عملية التعليم والتعلّم:

لقد برز في الوقت الحالي عددًا من الاتجاهات والمفاهيم التربوية المعاصرة التي نتج معظمها أثر تطبيقات التكنولوجيا في التربية والتطور في مجال علم النفس التعليمي، وأصبحت واقعاً مفروضًا وأخذت تشكل مرتكزات أساسية لنظم التعليم، ومما لا شك فيه أن هذه التغيرات في المجتمع والمفاهيم التعليمية قد أدت إلى تغير مفاهيم التعليم المصري، مما يفرض التزام المعايير القومية للتعليم بالاتجاه إلى الاستراتيجيات الحديثة في عملية التعليم والتعلّم وغيرها من جوانب العملية التعليمية.

ويحظى استخدام طرق التدريس الحديثة باهتمام خاص في العملية التعليمية، نظرًا لارتباطها بعناصر المنظومة التعليمية" المعلم- الطالب- المنهج "وارتباطها بمدى قدرة المعلم على إيصال المعلومة لطلابه، كما أنه بناءً عليها تتحدد قدرة المتعلم على التحصيل، ويشير مفهوم طريقة التدريس " *Teaching Method* " إلى كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات وحركات متسلسلة

متتالية لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية؛ لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٠: ٧١)".

كما تعبّر إستراتيجية التدريس عن مجموعة إجراءات التدريس المختارة سلفًا من قبل المعلم أو مصمم التدريس التي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية الموجودة بأقصى فاعلية ممكنة، وفى ضوء الإمكانات المتاحة(حسن حسين زيتون،٢٠٠١:٣١٨)، وتتضمّن إستراتيجية التدريس بعض الأفعال التدريسية *The Strategic Acts* التي تمثّل" الأفعال الخاصة بتوجيه عملية التعلّم داخل الفصل الدراسي، وإثارة دافعية الطلاب لدراسة موضوع معين، ولها أمثلة متنوّعة وتختلف باختلاف الموقف التدريسي(أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل، ١٩٩٩: ٣٣)".

وتهدف طرق التدريس الحديثة إلى(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٠: ٧٤):

١- اكتساب التلاميذ الخبرات التربوية المخطط لها والقيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

٢- تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي والإبداع أو الابتكار عن طريق أسلوب حل المشكلات.

٣- تنمية قدرة التلاميذ على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات صغيرة.

٤- مواجهة مشكلات الفروق الفردية بين التلاميذ والمشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.

وتأخذ صيغة المعايير القومية للتعليم بأبرز الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تم تطبيقها في الميدان التربوي سواء أكان ذلك علي مستوى التخطيط أو مستوي التنفيذ، فمن خلال الأخذ بصيغة المعايير التعليمية يمكن تقديم تصوّر

لعملية التدريس يرتبط بعملية التعليم والتعلم عن طريق تحديد مستوي الأداء المطلوب من المتعلم والمعلم، كما أن المعايير تستخدم صيغًا حديثة لعملية التقويم.

ومن خلال الأخذ بصيغة المعايير التعليمية تعد مناهج التعليم" باعتبارها مدخلًا من مدخلات تنمية عمليات التفكير والقدرة علي الإنتاج المعرفي ينبغي أن تكون هي المخرجات والاتجاه إلى المناهج المتكاملة بشكل جذري التي تعين المتعلم علي إدراك تكامل المعرفة وتكوين نظرة شاملة للظواهر المختلفة وتزود المتعلم بالقدرة علي التعلّم الذاتي والتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة(شبل بدران، ١٧٩:٢٠٠٤)".

ومن خلال ما سبق يحدد الباحث أبرز الأسس التي يمكن أن تقوم عليها المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر في مجال استخدام الاستراتيجيات التربوية الحديثة في عملية التعليم والتعلّم:

١- أن تقوم المعايير القومية للتعليم علي نظام الأنشطة في عملية التعليم والتعلّم وعلي مفهوم وحدة المعرفة التي تشمل علميات التفكير المختلفة، وأن تكون تلك العمليات مكونًا أساسيًا في عملية تقويم المتعلمين.

٢- تصميم بيئة تعلّم فعّالة بقصد تنمية مهارات التفكير وتنمية دافعية المتعلم وتنوّع مصادر المعرفة واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة.

٣- ربط علمية التعليم والتعلّم بالمواقف الحياتية المختلفة مع مراعاة الجوانب الأخلاقية والإنسانية.

٤- فتح قنوات اتصال بين جميع الطلاب في الحصة الواحدة من خلال استخدام بعض الأساليب التدريسية كالتعلّم النشط.

٥- استخدام التقويم الأصيل والشامل لجميع جوانب التعلّم وأن يكون مستمرًا يشخص ويثري ويعالج ويوفر فرصاً لتنمية مهارات التفكير ومهاراته وأن يكون موضوعيًا وعادلاً وأن تتعدد جهات ومستويات التقويم، وأن تتوافر الآلية التي تيسّر عمليات التقويم وتتميز بالوضوح والشفافية.

٦- تأكيد المفاهيم التربوية الحديثة، مثل: التعلّم النشط والتقويم الشامل والشراكة المجتمعية، وترجمتها إلى واقع تربوي وممارسات تعليمية في النظام التعليمي المصري.

٧- استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة داخل حجرة الدراسة مع الاعتماد علي تكنولوجيا المعلومات في عملية التدريس.

الأسس الفلسفية للمعايير القومية للتعليم:

تعد الأسس الفلسفية بمثابة المحددات الفكرية لأية إستراتيجية تربوية، فلا توجد إستراتيجية يتم وضعها دون أن تنبع من معايير فلسفية تحددها وتوجهها، وتقوم المعايير التعليمية كإستراتيجية لتطوير التعليم على أسس فلسفية منها:

- فلسفة الجودة الشاملة:

ظهرت الجودة الشاملة كآلية لإصلاح منظومة التعليم المصري واضحة جليلة في خطاب وزارة التربية والتعليم منذ عام ١٩٩٨م، وظهرت كذلك في الخطاب السياسي المصري، فقد طرح السيد رئيس الجمهورية في كلمته أمام مجلسي الشعب والشورى في عام ٢٠٠٣م قضية الجودة كضرورة لإصلاح التعليم والارتقاء بالأداء في مصر، وتحدث عن مسألة الجودة والمعايير وإنشاء هيئة لضمان الجودة والاعتماد في خطاب ألقاه في ٣١ أغسطس ٢٠٠٤م في مؤتمر تطوير التعليم في مصر والذي انعقد في مكتبة الإسكندرية(كمال نجيب، ٢٠٠٧: ٧٠٣).

ومـن هنـا تلتـزم وزارة التربيـة والتعلـيم بـأن يكـون التعليم قبـل الجـامعي تعليمًـا عـالي الجـودة للجميـع؛ كأحـد الحقـوق الأساسـية للإنسـان في إطـار نظـام لامركزى قـائم علي المشاركة المجتمعية، وأن يكون التعليم نموذجاً رائداً في المنطقة، يعمـل علـي إعـداد المـواطنين لمجتمـع المعرفـة في ظل عقـد اجتمـاعي جديـد قـائم علـي الديمقراطية والعدل وعبور دائم للمستقبل(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وفي هـذا الإطـار وضـعت مصـر مشـروع المعـايير القوميـة للتعلـيم، " حيـث استهدف هذا المشروع تحقيق الجـودة الشـاملة في التعليم في مصـر، وذلك مـن خـلال تحديـد المعـايير القوميـة للتعليم لمستويات الجـودة في منظومـة التعليم والـتعلم بكـل عناصـرها(وزارة التربيـة والتعلـيم، ٢٠٠٣ :١٠)"، إضـافة إلى أن الـوزارة تعمـل علـي تأكيـد ثقافـة الجـودة الشـاملة في مدارسـنا ونظامنـا التعليمـي، حيـث تضـمن ثقافـة الجـودة عمليـة تقـويم وتطـوير مستمرة لكـل جوانـب وأبعـاد العمليـة التعليميـة، وفـق المعايير والأسس العالمية.

ويستلزم تطبيق الجودة الشاملة ما يلي:

١- تحديـد مسـتويات معياريـة يجـب توافرهـا في جميـع مكونـات المنظومـة التعليميـة تهـدف إلى الوصـول إلى رؤيـة واضـحة للمـدخلات والمخرجـات وإلى تحقيـق الأهـداف المنشـودة ارتقـاءً بجـودة التعلـيم(وزارة التربيـة والتعلـيم، ٢٠٠٣: ٧).

٢- وجود آلية تكون مسؤولة عن ضمان الجودة ومراقبتها أو التحكم فيهـا تقـوم بالمراجعـة المسـتمرة والتحقـق الـدائم للتأكـد مـن أن المخرجـات التعليميـة تتوافر فيها المواصفات التي تحدد لها(المجـالس القوميـة المتخصصـة، ٢٠٠٠: ١٤١).

٣- وضع أهداف محددة قابلة للتطبيق لتحقيق الجودة الشاملة في كل جوانب العملية التعليمية(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٦٨).

٤- خلق مناخ تنظيمي يشجع علي الجودة الشاملة(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٦٩).

٥- الحفاظ علي مستويات أداء وإنجازات الطلاب مع مراعاة استخدام نقاط مرجعية خارجية والاعتدال وتقويم الطلاب(وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٥: ٢١).

ولقد ارتبط تطبيق الجودة في العملية التعليمية بحركة المعايير حيث تمثّل حركة المعايير التربوية فكرًا جديدًا في العملية التعليمية، " فقد شكلت حركة المعايير والجودة والاعتماد فكرًا تربوياً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلي تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما(محسن المهدي سعيد وحسن البيلاوي، ٢٠٠٦: ٢٤)".

وقد وضع ديمنج *D. W. Edwards Deming* أربع عشرة نقطة تعتبر أساسًا للجودة في كل الأعمال، وهذه النقاط" الأربعة عشرة" تصف ضرورة العمل لتطوير ثقافة الجودة، وقد تم تطوير هذه الأسس لتلائم العملية التعليمية وتم تطبيق هذه الأسس في العديد من مؤسسات التعليم الأمريكية، وقد أطلق علي هذه الأسس" جوهر الجودة في التعليم *"Essence of Quality In Education* *(Jerome S. Aracaro, 1995: 63)*.

وقد تم تحديد هذه الأسس التي وضعها ديمنج بعد تطويرها في العديد من المدارس الأمريكية والإنجليزية لتطابق العملية التعليمية في أربع عشرة نقطة، ومن أبرز الأسس التي يمكن أن تقوم عليها المعايير القومية للتعليم من مبادئ ديمنج(*Jerome S. Aracaro, 1995: 63-66*):

١- خلق استمرارية الهدف عن طريق تحسين أداء الطالب والخدمات المدرسية؛ ليمكنها التنافس مع نظم التعليم العالمية.

٢- تبنى وخلق ثقافة الجودة في النظام التعليمي؛ ليتمكّن النظام التعليمي من المنافسة في ظل التغيرات العالمية بتعليم الطلاب المهارات التي تدعم عملية الجودة.

٣- تقليل الحاجة إلى الامتحانات فالجودة تأتى من خلال تزويد البيئة التعليمية بالمتطلبات الأساسية لتحسين أداء الطلاب.

٤- التحسين المستمر بوضع إجراءات متواصلة لتحسين العمليات التعليمية.

٥- تنمية التوقعات من جانب العاملين في النظام التعليمي وخلق المناخ المساند لعمليات التحول في النظام التعليمي الجديد.

٦- إزالة الخوف وبث الثقة في نفوس العاملين في النظام التعليمي وتشجيعهم علي التحدث بحرية، إزالة معوقات النجاح التي تعوق تقدم العملية التعليمية.

٧- المسؤولية والالتزام.

ويظهر استناد فلسفة المعايير القومية للتعليم علي فلسفة الجودة الشاملة من خلال التزامها بعديد من التوجهات لتحسين الجودة التعليمية، منها(سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٢: ٧٧١-٧٧٣):

١- التركيز علي الطالب لأنه الأساس في تصميم وأداء الخدمة التعليمية، فتحقيق التنمية الشاملة المتكاملة للطالب الهمة الأساسية لفلسفة الجودة الشاملة وكذلك الأمر المهمة الأساسية لنظام المعايير التعليمية، وسوف يترتب عليها تحقيق كل الأغراض التي تسعي المدرسة إلي تحقيقها، مثل الاستمرارية والنمو، وعلي ذلك فإن المعايير التعليمية يجب أن تبني علي درجة تحقيق رغبات الطالب.

٢- التركيز علي العمليات والنتائج معًا من خلال تحسين جميع العمليات داخل المدرسة التي تشمل النظام التعليمي ككل، وتقوم فلسفة المعايير علي تحديد مستويات لأداء عملية التعليم والتعلّم في المدرسة.

٣- الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها من خلال استخدام المعايير التعليمية لقياس مدي جودة أداء العملية التعليمية.

٤- أسلوب العمل الجماعي لأنه أفضل وسيلة لتحقيق علمية التحسين المستمر في العملية التعليمية، ومن خلال إتباعه يمكن القضاء علي بعض المعوقات التي تواجه المعايير القومية كمقاومة التغيير ورفض صيغة المعايير والتشكيك في قدرتها علي تطوير النظام التعليمي.

٥- إتباع المنهج العلمي في اتخاذ القرارات استنادًا علي الحقائق والمفاهيم التي تعد أساس عملية اتخاذ القرار.

٦- التحسين المستمر في تحسين جودة الأداء المدرسي من خلال الترشيد والاستثمار الكفء لكل الطاقات والموارد المادية والبشرية للمؤسسة التعليمية.

ويتضح من هذه التوجهات مدي قوة العلاقة بين المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي في مصر وبين فلسفة الجودة الشاملة، إذ يمثّل وضع وتحديد المعايير التعليمية الخطوة الأولي في تحقيق جودة الأداء التعليمي في مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر، وذلك من خلال تحديد المعايير لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم المصري.

وقد أشارت الصفحات السابقة إلي الأسس المجتمعية التي يمكن أن تقوم عليها المعايير القومية للتعليم في مصر، وهي: الأسس الاجتماعية والتربوية والفلسفية، وتعمل هذه الأسس كموجهات لتطبيق نظام المعايير التعليمية في

المدرسة المصرية، وترشد ممارسات المعنيين بالعملية التعليمية وتوضح لهم أدوارهم وتحدد مسؤولياتهم، كما أنها توافق بين حركة تطوير التعليم وبين خصوصيات المجتمع المصري في إطار السياق العالمي المعاصر، وتضمن هذه الأسس ربط المعايير القومية للتعليم بطبيعة المجتمع وفلسفته.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل الأسس الفكرية للمعايير القومية للتعليم المصري ، ويشكّل الإطار الفكري للمعايير القومية للتعليم الكيان الذي يبيّن المتطلبات الكفيلة بسد الفجوة بين سياسة المعايير القومية كإستراتيجية لتطوير التعليم وبين الواقع التعليمي المصري، وقد تناول هذا الفصل مفهوم المعايير القومية للتعليم المصري، وتم تناول خصائص المعايير القومية للتعليم، كما عرض الفصل لأهم الأسس المجتمعية التي يمكن أن تقوم عليها المعايير القومية للتعليم، وقد تم وضع هذه الأسس في ضوء مجموعة من التوجهات، أبرزها:

١- الالتزام بالدين الإسلامي.

٢- واقع المجتمع المصري.

٣- التوجهات العالمية المعاصرة.

ومن أبرز الأسس المجتمعية التي يمكن أن تقوم عليها المعايير القومية للتعليم: الأسس الاجتماعية، الأسس التربوية، الأسس الفلسفية، التي تعد بمثابة الموجهات لسياسة المعايير القومية للتعليم المصري؛ حتى تستطيع تحقيق ما وضعت من أجله.

كما تبيّن من خلال الفصل أن نظام المعايير القومية للتعليم يساعد علي إعطاء صورة متكاملة لما ينبغي أن تكون عليه العملية التعليمية، إضافة إلي أنه يعطي مؤشرات صادقة ومتماسكة عن مدي فعالية الممارسات والعمليات داخل النظام التعليمي، من أجل تحقيق الجودة التعليمية المطلوبة.

الفصل الثاني

فلسفة تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر

يعرض الفصل لفلسفة تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر، من خلال عرض مفهوم الجودة التعليمية ثم تحديد أهم العوامل التي تستدعي تطبيق الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة في مصر، مع بيان بعض المداخل التي تستخدم لقياس الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة، وتحديد مبادئ تطبيق نظام الجودة بالمدارس الثانوية العامة، وتحديد عناصر الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة، وتوضيح أهم معوقات تطبيق نظام الجودة بالمدارس الثانوية العامة في مصر مع تحديد أهم متطلبات تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة، وبيان لأهم مراحل تطبيق الجودة بالمدارس الثانوية العامة في مصر.

مقدمة:

تتميز نشأة فلسفة الجودة بالحداثة النسبية، ومع ذلك امتدت إلى جميع مناحي الحياة وصارت سمة لعصرنا الحالي، وبمثابة كلمة السر للحصول على ثقة المستهلك، مما أدي إلى دراستها وتفعيلها لتطوير الأداء في المنظمات المجتمعية المختلفة، كما أنها أصبحت جزءًا أساسياً من ثقافة المؤسسات التي ترغب في المنافسة ومعيارًا لمصداقيتها.

وينسب الاهتمام بالجودة إلى الأمريكي ديمنج" Deming" الذي قاد حركة إدارة الجودة الشاملة في اليابان عام ١٩٥٠م، عندما علّم اليابانيين كيف يؤدون

أعمالهم(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٥: ٤٥١)، كما اقترح ديمنج" Deming " أربعة عشر مبدأ لتحسين جودة التعليم.

ولقد نمى مفهوم الجودة بداية في الفكر الاقتصادي والإداري ونتيجة لأهميتها الإستراتيجية سرعان ما تم تطبيقه في مجال التعليم، فقد انطلقت المؤسسات التعليمية العالمية لتبني مفاهيم الجودة وتطبيقها بهدف الحصول على خريجين لديهم القدرة على أداء مهامهم بكفاءة عالية، " كما ركّزت عديد من الدول اهتمامها على دراسة الجوانب المرتبطة بالجودة أثر اكتشافها انخفاض مستوى التعليم فيها (محمود عباس عابدين، ٢٠٠٠: ٣١٧)"، إضافة إلى أن" هناك اتفاق على مدى الحاجة إلى تطبيق نظم الجودة في التعليم مقابل ما ينفق عليه من الأموال من جانب، مع ضرورة وضع سياسات وعمليات تضمن الجودة في القطاع التعليمي من جانب آخر(د. ل، ٢٠٠٥: ٣٢)".

وقد حرص النظام التعليمي المصري على الاهتمام بقضية الجودة في التعليم وتُرجم هذا الاهتمام في عدد من الصور، منها: تحول فلسفة التعليم المصري من الإتاحة إلي الجودة، وتحديد مستويات معيارية تهدف إلى الوصول إلى رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات وإلى تحقيق الأهداف المنشودة ارتقاءً بجودة التعليم، وصدور القانون رقم(٨٢) لسنة ٢٠٠٦م الخاص بإنشاء الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد.

مفهوم الجودة التعليمية:

لقد تعددت تعريفات الجودة وبرغم اتفاق معظم المتخصصين علي أهميتها إلا أنه لا يوجد اتفاق بينهم على تعريفها، ويمكن تحديد أسباب الاختلاف في تعريفات الجودة في النقاط الآتية:

١- نسبية مفهوم الجودة وتعدد أبعاده، فهناك من" يؤكد في تعريفه للجودة على المدخلات في حين يؤكد البعض الآخر في تعريفه على جودة العمليات

والمخرجات، ومن هنا يندر وضع تعريف واضح للجودة(*Yin Cheung &* *Wing Ming Cheung ;1997:451*).

٢- الذاتية الواضحة في التعامل مع الجودة وتفاعلاتها المعقدة مع الحياة بأسرها إضافة إلى الطبيعة المفتوحة والمتعددة الجوانب لمصطلح الجودة (محمود عباس عابدين، ٢٠٠٠: ٣٠٧).

٣- صعوبة الاتفاق على كيفية قياس الجودة، فالجودة مفهوم فرضي لا يُقاس في حد ذاته وإنما يستدل عليه من خلال مجموعة من المؤشرات الدالة عليه.

٤- تنوّع مجالات استخدام مصطلح الجودة فتعريفه في الإدارة والأعمال والاقتصاد يختلف عن تعريفه في التعليم وفي باقي مجالات الحياة، فهو مصطلح يحتوى كثير من ظلال المعنى الأمر الذي يؤثر علي استخدامه بصورة دقيقة.

وبالرغم من صعوبة إيجاد تعريف محدد لجودة التعليم إلا أنه لابد من محاولة تحديد مفهوم الجودة بصفة عامة والجودة التعليمية بصفة خاصة إذ أنه بدون ذلك يصعب دراستها أو تقييمها، فتعريف الجودة يعد خطوة حاسمة نحو قياس الجودة ودراستها.

ويرى صاحب لسان العرب أن الجودة أصلها" جَوَّدَ" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، وجوّده أي صار جيداً، وأحدث الشيء فجاد، والتجويد مثله وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل(ابن منظور، ١٩٨٤: ٧٢)، ويعرفها قاموس ويبستر"Webster " على أنها سمة متميزة وضرورية ودرجة من الامتياز(جاتيس أركارو، ٢٠٠١: ٢٥).

ومن أبرز محاولات تعريف الجودة:

يعرّف" جراي راينهارت"(*Gray Rinehart, 1993:49*) الجودة بأنها مجموعة من الخصائص المجتمعية لمنتج أو خدمة ترضى احتياجات العميل سواء كان هو المتلقي المباشر للخدمة أو المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما.

ويرى" دونالد كرامب"(W. Donald Crump, 1993:36) أن العنصر الأساسي في تعريف الجودة" يكمن في الاهتمام بخدمة حاجات العملاء سواء كانوا من داخل المؤسسة أو من خارجها في المجتمع المحيط بها وبالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم، كما أكد أن الجودة في أي مدرسة تدور حول خدمة العملاء والتركيز على حاجاتهم ومتطلباتهم".

وتعرّف الجودة طبقًا للمواصفات البريطانية 1986 84102 Iso بأنها مجموعة الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التي تؤدى إلى قدرتها على تحقيق رغبات معلنة أو مقترحة(على السلمي، ١٩٩٥ :١٨)، بينما تعرّف الجودة طبقا للنمطيات رقم A3-1987 من Ansi Isqc، بأنها إجمالي السمات والخواص لمنتج أو خدمة التي تحمل على مقدرتها لتحقيق احتياجات مشمولة أو محددة(دال بستر فيلد، ١٩٩٥: ٢٥).

كما تشير الجودة إلى قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك أو حتى تزيد توقعات المستهلك(سونيا البكري، ٢٠٠٤: ١٤) أو مجمل الخواص التي تتعلق بقابلية منتج أو خدمة أو عملية لتلبية احتياجات محددة(توفيق محمد عبدالمحسن، ١٩٩٨: ٦٤).

ويلاحظ الباحث أن التعاريف السابقة للجودة تركّز في المقام الأول على المخرجات وتنصهر في بوتقه رضا العميل، بينما هناك من ركّز في تعريفه لعملية الجودة على العمليات والمخرجات ومن هذه التعاريف ما يلي:

تعريف" فرد ليثانس"(Fred Luthans, 1997:13) حيث ينظر إلى الجودة بأنها جهد متواصل من أجل التطوير وليست درجة محددة للامتيان، وذكر أنه لا يوجد حد معين للجودة يمكن أن نصل إليه، ويشير" جوريمي أركارو"(Joreme S. Arcaro, 1995: 55) إلي الجودة علىَ أنها عملية بنائية هدفها تحسين المنتج النهائي وتستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء.

كما تعبّر عن أداء العمل بطريقة صحيحة وفق معايير ومواصفات، وأن يتم إنتاجها بطريقة صحيحة من أول مرة أو أنها المتانة والأداء المتميز للمنتج (جمال أبوالوفا وسلامة عبد العظيم، ٢٠٠٠: ١٦٥).

ويتضمّن تعريف الجودة أربعة عناصر مشتركة هي: تأكيد التحسين المستمر، والاهتمام بتنمية العنصر البشرى، واستخدام الأساليب الكمية، والتركيز على رضا المواطن أو المستفيد(منى مؤتمن عماد الدين، ١٩٩٦: ١٢٤).

بينما حدد هارفي وجرين " Green & Harvey "خمسة مفاهيم للجودة(د. ل ٢٠٠٥، ٣٢- ٣٣):

- **المفهوم الأول**: الجودة تعنى تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر، لتكوين فلسفة عن العمل والناس والعلاقات الإنسانية في إطار قاسم مشترك من القيم.
- **المفهوم الثاني**: يمكن اعتبار الجودة نوعاً من الأداء الفريد، يتحقق فقط في ظروف محددة، وفي نوعية معينة من الطلاب.
- **المفهوم الثالث**: تعبّر الجودة عن القدرة على تغيير الطلاب باستمرار، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي.
- **المفهوم الرابع**: يرى أن الجودة عبارة عن القدرة على تقدير قيمة المال بحيث يكون مسؤولية شعبية.

- **المفهـــوم الخـــامس**: يؤكد أن الجودة شيء ما يناسب غرضًا منتجًا أو خدمة مطلوب تقديمها أو تحقيقها، خاصة عندما يتحدد هذا الغرض أو المنتج، وبالتالي إذا كان التعليم المقدم يفي بالغرض، حينئذ يقال أنه جيد بشرط أن يتوافق مع المستويات المقبولة للجودة والتكامل.

وقد ذكر" كارولين وكريستينا

(Carolyn & Christina, 2002:19-22)"

بعض التوجهات في تعريف الجودة، ومنها:

١- **الجودة كمقابل للامتياز** Quality as excellence ويعبّر هذا المفهوم عن وجهة النظر الأكاديمية التقليدية وهو مرتبط بالاحتفاظ بالوصول إلى درجة الامتياز.

٢- **الجودة كمقابل للخطأ الصفري** Quality as "zero errors" لقد عرفت فكرة الخطأ الصفري بسهولة في الصناعات الجماعية التي يمكن أن تؤسس فيها مواصفات المنتج بالتفصيل مع إمكانية الالتزام بها.

ولكن ذلك التصوّر لا يمكن تطبيقه بصفة دائمة في العملية التعليمية؛ لأن المخرجات التعليمية لا يتوقع لها أن تكون مماثلة في كل الحالات.

٣- **الجودة كملائمة للهدف** Quality as "fitness for purpose" وينظر إلى الجودة على أنها تلبية المنتج لاحتياجات ومتطلبات ورغبات العميل في العملية التعليمية.

ويواجه هذا المفهوم صعوبة تحديد رغبات واحتياجات العملاء في العملية التعليمية؛ نظراً للاختلاف بين ملائمة الأهداف من عميل لآخر، ويمكن ملائمة أهداف العملاء بالعمل على تحسين العملية التعليمية من خلال تقييمها باعتبار أنها تحدّ من الشمولية وتحدد العلاقة بين الأهداف.

٤- **الجـودة كـتغـيير** Quality as transformation يركّز هذا المفهوم على المتعلمين بقوة، وذلك من حيث تشجيعهم على إنجاز الأهداف التي تمكّنهم من امتلاك المهارات والمعارف للعيش في مجتمع المعرفة.

٥- **الجـودة كـبدايـة أو مسـتهل** Quality as threshold حيث تعرّف الجودة على أنها تأسيس بعض النماذج والمعايير المحددة لأي برنامج أو قسم أو مؤسسة، وتتميز هذه المعايير بالموضوعية والمصداقية كما تستعمل المعايير لتقييم إنجازات الخريجين، وقياس ما تحقق من إنجازات، كما تعبّر هذه المعايير عن نقطة السعي للجودة.

٦- **الجودة كـقيمة للمال** Quality as value for money تنبع فكرة هذا المفهوم من المسؤولية القومية، ويستند هذا المفهوم على بعض المفاهيم الاقتصادية الحديثة كالإنفاق والعائد ودراسة الجودة والمحاسبية.

٧- **الجـودة كـتعزيـز أو تحسـين** Quality as enhancement or improvementيؤكد هذا المفهوم للجودة أنها متابعة التحسين المستمر، ويستند على جودة الإنجازات والأخلاقيات التي يحددها الأكاديميون ويتم ذلك بمرور الوقت، ولكن يواجه هذا التصور صعوبة قياس التحسين لأنه غير قابل للإدراك بسهولة.

وقد قدم"Prof David Gravin " في كتابه الشهير" Managing Quality" خمسة مداخل لتعريف الجودة(سونيا البكري، ٢٠٠٤ :١١-١٤):

١- **التعريف غير المحدد خارج نطاق الخبرة** Transcendent فالجودة يصعب وضع تعريف محدد لها وإنما يمكن معرفتها والاستدلال عليها.

٢- **التعريف المبني على المنتج** Product- Based حيث تعرّف الجودة على إنها صفات أو خصائص يمكن قياسها وتحديد كميتها.

٣-**التعريف المبنى على المستخدم النهائي** Based-User حيث تعرّف الجودة على أنها أمر فردى يعتمد على تفصيلات المستخدم التي يطلبها في السلعة أو الخدمة.

٤- **التعريف المبنى على التصنيع** Manufatwing -Based حيث تعرّف الجودة على أساس أنها التوافق مع المواصفات والمتطلبات.

٥- **التعريف المبنى على القيمة** Value-Based حيث تعرّف الجودة على أساس التكلفة والأسعار وعدد الخصائص الأخرى.

ويتضمّن تعريف الجودة خمسة أبعاد رئيسة متداخلة ومترابطة، تمثّل في الوقت نفسه عوامل أو مؤثرات وتعريفات للجودة، كالتالي(محمود عباس عابدين، ٢٠٠٠: ٣٠٧-٣١٣)(عبد الله الكندرى، ٢٠٠١: ٨٥-٨٦):

١- **الجودة والأهداف**: حيث يمكن تعريف الجودة بدلالة الأهداف المنشود تحقيقها، وأن النظام التعليمي يعد ذا جودة عالية إذا حقق الأهداف المنشودة بالكامل وليس بكمية مقبولة، ويندرج تحت هذا الاتجاه بعض التعريفات التي تربط الجودة بأداء الطلاب ومستويات تحصيلهم الدراسية.

٢- **الجودة والمدخلات والعمليات**: وفي هذا الاتجاه يتم الربط بين الجودة والكفاءة والجودة والفعالية، من أجل الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام مجموعة من المدخلات.

٣- **الجودة والمعايير**: حيث ينظر للجودة على أنها مصطلح معياري يمكن من خلاله الحكم على نوعية الشيء، ومن ثم يجب توافر معايير أو خصائص تمكننا من إصدار هذا الحكم.

٤- **الجودة والاتجاهات التكنوقراطية الشاملة**: وتتحدد الجودة هنا في مدى تلبية النظام التعليمي للحاجات الاقتصادية للمجتمع.

٥- **الجودة في مقابل الكم**: حيث يتم التركيز على القياس الكمي لجودة التربية، وهو يقترب من الاتجاه المعياري للجودة مع التركيز على القياس الكمي لهذه المعايير.

وهناك من ميّز بين ثلاثة جوانب في معنى الجودة هي(صلاح عبد السميع، ٢٠٠٣:٢١٧- ٢١٨):

١- **جودة التصميم** Design Quality وهى تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط والعمل.

٢- **جودة الأداء** Performance Quality وهى القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.

٣- **جودة المخرج** Output Quality وهى الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والصفات المتوقعة.

وترى دراسة محمد العجمي(٢٠٠٣: ١٠٥-١٠٦) إمكانية تعريف الجودة من خلال أربعة مداخل على النحو التالي:

١- **تعريف الجودة بدلالة النظام**: حيث يتكوّن النظام التعليمي من ثلاث مراحل أساسية (المدخلات- العمليات- المخرجات)، والنظام الجيد هو الذي تتطابق فيه المدخلات والعمليات والمخرجات الفعلية مع نظيراتها القياسية، أو يكون الفرق بينهم في حدود المسموح به لقبول المدخلات والعمليات والمخرجات بحيث توافق المخرجات حاجات المستفيدين منه على أن يدعم ذلك نظام تغذية راجعة فعّال.

٢- **تعريف الجودة كتحقيق للهدف**: حيث تعرّف الجودة بأنها تحقيق الرسالة المحددة والأهداف الموضوعة سلفًا في إطار المعايير المقبولة من خلال الأوساط العلمية التي تحدد المحاسبية وتضمن السمعة الحسنة.

٣- **تعريف الجودة باعتبارها مرادفة للتفوق والتميز**: ويرتبط هذا المفهوم بالتفرد أو المستوى العالي وبمجتمع الصفوة.

٤- **تعريف الجودة طبقاً لبرنامج المواصفات القياسية**: حيث تعرّفها المواصفات البريطانية بأنها مجموعة الخصائص والملامح المتصلة بالمنتج أو الخدمة التي تظهر مقدرتها على إرضاء الحاجات الصريحة والضمنية للعملاء أو المستفيدين منها.

ومن خلال تحليل ما سبق عرضه لبعض مفاهيم الجودة يمكن ملاحظة ما يلي:

١- أن اختلاف تعريف الجودة اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

٢- تركّز معظم التعاريف على وصف الجودة بأنها عملية تدعيم التحسين المستمر في أداء الأعمال بهدف الحصول على مخرجات ترضى المجتمع.

ويعرّف الباحث الجودة بأنها" منهج لأداء العمليات والأنشطة المتنوّعة في مختلف المؤسسات بهدف الحصول علي مخرجات جيدة، من خلال الالتزام بعمليات التحسين المستمر للمؤسسات في ضوء أهداف ومبادئ موضوعة مسّبقًا تحدد كفاءة وفعالية المؤسسة من ناحية وتحدد مواصفات ومخرجات هذه المؤسسات من ناحية أخري".

أما بالنسبة لمفهوم الجودة التعليمية فهو لا يختلف كثيرًا عن المفهوم العام للجودة؛ وذلك لأن نظام الجودة مستعار من الأنشطة الاقتصادية والإنتاجية أو الصناعية ثم تم تحويره واستخدامه في مجال التعليم، حيث ينطلق مفهوم الجودة التعليمية من مصطلح الجودة بصفة عامة" فقد ساعد انتقال مفهوم الجودة من مجال الصناعة إلى التعليم على تدعيم العلاقة بين الأسرة والمجتمع والمدرسة(أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣: ٢٧)".

ويعرّف" ين تشينج وونج تشينج"(Yin Cheung & Wing Cheung, 1997:452) الجودة كتتابع بأنها تأسيس صفات عناصر المنظومة التعليمية"

المدخلات والعمليات والمخرجات" كإستراتيجية متكاملة توفّر الخدمات الداخلية والخارجية للعملاء من خلال تفسير وتضمين توقعاتهم.

وتوصف الجودة التعليمية بأنها نوع من الثقافة الجديدة في التعامل مع المؤسسات التعليمية لتحقيق التميز في الأداء(محمد يسرى عثمان و محمد موسى عمار: ١٩٩٧، ٣٧٩)، وقد عرّف إسماعيل دياب وعادل البنا(١٩٩٨: ١٠) الجودة التعليمية بأنها محصلة سمات وخصائص المنتج التعليمي، التي تظهر من خلالها إمكانياته لتحقيق الأهداف التعليمية والمجتمعية المنصوص عليها ضمن الأهداف العامة لفلسفة النظام التعليمي.

ويرى محمود عباس عابدين(٢٠٠٠: ٣١٤) أن الجودة التعليمية عبارة عن مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبّر بدقة عن جوهر التربية وحالها بما في ذلك كل أبعادها" مدخلات- عمليات- مخرجات قريبة وبعيدة- وتغذية راجعة" وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين.

كما تعتبر الجودة التعليمية عملية توثيق للبرامج والإجراءات، وتطبيق للأنظمة واللوائح والتوجيهات بهدف تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والنفسية والعقلية والروحية والاجتماعية من خلال إتقان بعض الأعمال الخاصة بالعملية التعليمية بالمدرسة وحسن إداراتها(ميادة الباسل، ٢٠٠١:١٤).

وذهب راتب السعود(٢٠٠٢: ٦٣) إلي أن" الجودة التعليمية تعنى قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وبما

يحقق السعادة والرضا لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفات التميز فيها".

وأشار محمد غازي بيومي(٢٠٠٢: ٧١٢) إلى أن مفهوم الجودة التعليمية يتحدد في كونه علاقة ارتباطية موجبة وثابتة بين مجموعة من العوامل المدرسية الجيدة ونواتج تعليم الطالب بعد ضبط العوامل غير المدرسية، وتحدد تلك العوامل المدرسية مستوى معين من المدخلات المادية والبشرية وممارسات التدريس والتعلّم، كما تحدث في الفصول والسياق المدرسي وعلاقة ذلك بنواتج تعلّم الطالب ومستوى الصف المكتسب، والذي يؤدي في النهاية إلى رفع وتحسين تعلّم الطلاب، وتشجيعهم على حضور المدرسة وتقليل الفاقد التربوي وتحسين تكافؤ الفرص التعليمية.

ويرى بسمان فيصل محجوب(٢٠٠٣: ١٠٥) أن جودة التعليم عبارة عن تحقيق مجموعة من الاتصالات بالطلبة؛ بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة.

وتمثّل الجودة التعليمية ثقافة مضمونها تعزيز التحسين المستمر في عناصر المنظومة التعليمية، من خلال جميع العاملين وجميع الموارد المتاحة وفي جميع الأوقات؛ بهدف الوصول إلى مخرجات عالية المستوى وقادرة على زيادة الإنتاج (محمد العجمي، ٢٠٠٣: ١٠٨).

وتشير الجودة التعليمية إلى التحسين المستمر من خلال الجهود المخططة بهدف الاستخدام الفعّال للموارد البشرية من خلال الاهتمام بمدخلات وعمليات ومخرجات المنظومة التعليمية، بحيث تتجاوز توقعات سوق العمل، واكتساب القدرة على التعامل مع المتغيرات العالمية الحديثة بما يلبى احتياجات المجتمع ومن ثم فهي عملية مكثفة تحتاج لجهد أفراد المؤسسة(فاروق فليه، ٢٠٠٣: ٣٣٨).

وقد أشارت دراسة عمر سيد خليل(٢٠٠٧) إلى أن مفهوم الجودة في التعليم يدور حول:

- الخدمة الكاملة المقدمة من المؤسسة التعليمية.
- إزالة الأخطاء. - الاهتمام بالعميل.
- تحسين عملية التعليم والتعلّم.
- إرضاء الحاجات المحددة والمطلوبة للمستفيد.

ومما سبق يتضح أن الجودة في مجال التعليم نظام هدفه التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية، متضمّناً مواصفات وخصائص هذه المخرجات والعمليات التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات المحددة مسبّقًا، إضافة إلى أنها تشتمل على ما يلزم من التجهيزات المناسبة التي تساعد المنظومة التعليمية علي تحقيق أهدافها.

ويرى البحث الحالي أن الجودة التعليمية عبارة عن" تحقيق أفضل مستويات الأداء لعناصر العملية التعليمية(مدخلات- عمليات- مخرجات)، من خلال توفير بيئة عمل مناسبة في منظومة التعليم الثانوي العام وفقاً لمرجعية المعايير القومية للتعليم للحصول على المخرجات المرغوب فيها".

عوامل الاهتمام بتطبيق نظام الجودة في المدارس الثانوية العامة:

يعد تطبيق نظام الجودة في التعليم استمرارًا لخطوات الإصلاح التربوي التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، من خلال إدخال المفاهيم والاستراتيجيات الإدارية والاقتصادية، مثل: الكفاية والكفاءة والفاعلية والمنافسة، وقد أمكن للباحث أن يحدد أربعة عوامل أساسية أدت إلي الاهتمام بتطبيق الجودة في المدارس الثانوية العامة في مصر، وهي:

١- ضعف مستوي جودة خريجي المدارس الثانوية العامة متمثلاً في ضعف امتلاكهم للمهارات والكفايات التي يتطلبها الإسهام الناجح في تلبية

متطلبات الحياة في المجتمع، والالتحاق بسوق العمل، فقد أكدت دراسة محمود عباس عابدين(٢٠٠٨) أن" التعليم الثانوي العام في مصر قد أخفق في تحقيق الهدفين الأساسين له، وهما: تهيئة الطلاب للحياة بشكل عام ولسوق العمل بشكل خاص، وتهيئة الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي".
فالمدارس الثانوية العامة في مصر تركّز بدرجة كبيرة علي جانب التحصيل الدراسي بهدف حصول المتعلم علي الدرجات التي تمكّنه من مواصلة مرحلة التعليم الجامعي، فقد أكدت دراسة فاتن عزازي(٢٠٠٨) أن المدارس الثانوية العامة في مصر قد أصبحت تعلّم كيف يمكن الحصول على أعلى درجات ممكنة في الامتحان، دون الاهتمام بالعائد التربوى أو التعليمى الحقيقى.

ويمكن من خلال تطبيق أنظمة الجودة أن تحقق المدارس الثانوية العامة في مصر النمو السليم لشخصية المتعلم في جوانب التعلّم المختلفة معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، حيث أكدت دراسة مريم الشرقاوي(٢٠٠٢) أن" المؤسسات التربوية يمكنها تحسين مخرجاتها التعليمية، من خلال تهيئة بيئة تعليمية يسودها النمو والاستقرار والتحسين المستمر لأداء العاملين بالمدارس".

٢- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الثانوي العام، وحدوث تنوّع كبير في أهدافه ومجالاته وبرامجه وأنماطه مقابل ضعف الموازنة المالية المخصصة للتعليم، فقد أكدت دراسة لمياء المسلماني(٢٠٠٨) تزايد الطلب الاجتماعي علي التعليم الثانوي العام في مصر مقارنة بالتعليم الفني، مما أدي إلى عجز هذا النمط التعليمى عن استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلاب، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وارتفاع كثافة الفصول الدراسية، وارتفاع عدد الطلاب لكل معلم، وتعدد الفترات الدراسية.

ويرجع السبب في زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم إلي حدوث كثير من التغيرات الاقتصادية والمجتمعية التي تتطلب مهارات عالية من الأفراد حتي يمكنهم الانخراط في هذا المجتمع والمشاركة فيه مشاركة فاعة، فقد أكدت دراسة أحمد إبراهيم أحمد(٢٠٠٢) أن من أسباب إدخال نظم الجودة في التعليم هو اتساع الفجوة بين التعليم وبين حاجات سوق العمل، حيث ظهرت الحاجة إلي بعض المهن والوظائف التي لا يوفّرها التعليم الحالي، كما أن بعض التخصصات العلمية لا تجد فرصة العمل المناسبة لها بعد التخرج.

ويمكن من خلال تطبيق أنظمة الجودة في التعليم مواجهة الطلب الاجتماعي علي المدارس الثانوية العامة في مصر، وتوفير بعض الموارد المادية التي تمكّن المدرسة من تأدية الدور المطلوب منها علي الوجه المطلوب، فقد أكدت دراسة أركارو(Jerome S. Arcaro, 1995: 56-57) أن أنظمة الجودة تعمل على إيجاد بيئة تعليمية فعّالة تسمح للمتعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين من الحكومة وممثلي الجماعات المختلفة وأرباب العمل بالتعاون من أجل توفير الموارد التي تحتاجها العملية التعليمية من أجل الوفاء بالمتطلبات المتنوّعة للعملية التعليمية.

كما أكدت دراسة جوبال وكانج وبن عتيبي (Gopal K.Kanj I, Abd almalek, Bin. Atambi, 1999) أن تطبيق نظم الجودة في التعليم يعمل علي تحسين نوعية الأنشطة الخدمية والتعليمية والتدريبية المقدمة واختزال التكاليف والحصول على رضا العميل.

٣- التوجه العالمي نحو اعتماد المؤسسات التربوية في ضوء معايير تصف مستوي أداء المؤسسة التعليمية وتحدد مواصفات خريجيها، فلقد فرضت أنظمة الاعتماد نفسها بقوة علي النظم التعليمية لعدة أسباب، منها(سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٦: ٥):

- لأنه يمثل إحدى الآليات الداعمة لضمان جودة التعليم الذي تقدمه المدارس لعملائها.
- لأنه يمثّل دافعًا ذاتيًا لدى جميع الممارسين التربويين في النظام التعليمي للسعي الدائم للإفادة من فرص التنمية المهنية المستمرة التي تتاح لهم؛ ليتمكّنوا من الارتقاء المستمر بالنوعية التعليمية التي يقدمونها للتلاميذ، كشرط أساسي لوفاء مدارسهم بالتفاعل مع مدخل الإصلاح التعليمي المتمركز علي المدرسة.

٤- الرغبة في تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للمستفيدين من المدارس الثانوية العامة في مصر؛ من أجل زيادة ثقة المجتمع في نظام التعليم الثانوي العام، خاصة في ظل سياسة المحاسبية التعليمية، فقد أكدت دراسة أحمد إسماعيل حجي(٢٠٠٨) أن المدارس الثانوية العامة في مصر فقدت ثقة المجتمع المحيط بها، كما أكدت دراسة محمد عطوة(٢٠٠٢) أن المدارس الثانوية العامة تعاني من فقدان هيبتها الأكاديمية وضعف الثقة فيها كسلطة شرعية، وتقلص دورها بالنسبة لطلابها ونفورهم منها وضعف ارتباطهم بها واعتبارها مكانًا للهو وتضييع الوقت حيث الاعتماد علي الدروس الخصوصية كوسيلة رئيسة للتعلّم.

ويمكن من خلال تطبيق أنظمة الجودة في المدارس الثانوية العامة أن تحسّن من مستوى أدائها الأمر الذي يؤدي إلي ارتفاع كفايات ومهارات المتعلمين، مما ينتج عنه كسب المدرسة الثانوية العامة لثقة المجتمع المحيط بها، فقد أكدت دراسة سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨) أن تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية ينتج عنه تحسين مخرجات العملية التعليمية، ومنها مستوى الطلاب الخريجين لكل مرحلة دراسية.

ويساعد تطبيق أنظمة الجودة في المدارس الثانوية العامة في تحسين أدائها عن طريق استثمار مواردها المادية والبشرية في تحقيق النتائج المرجوة منها، فقد أكدت دراسة محمد حسنين العجمي (٢٠٠٣) أن تطبيق الجودة في العملية التعليمية يمكن أن يسهم في تطوير أداء جميع العاملين في العملية التعليمية عن طريق تنمية العمل الجماعي وتنمية مهاراته؛ للاستفادة من طاقات العاملين بالمدارس الثانوية العامة في تحسين الأداء التربوي للمدرسة.

مبادئ تطبيق نظام الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة:

يقوم تطبيق نظام الجودة في أي مؤسسة على مجموعة من الأسس التي تعد بمثابة الموجهات لعملية الجودة، لبيان وتوضيح خصائصها والغرض من تطبيقها في أي نظام مجتمعي، وتمثّل أفكار ديمنج وغيره من علماء الإدارة الذين قاموا بترسيخ فكر الجودة، الأساس الفكري الذي تستند إليه فلسفة تطبيق نظام الجودة في التعليم، ومن أبرز المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق نظام الجودة في المدارس الثانوية العامة في مصر، ومنها:

- التركيز على العميل من خلال مراعاة الاحتياجات والمتطلبات الحالية والمستقبلية للعميل مع بذل المدرسة أقصى طاقاتها لتحقق كل التوقعات، والعميل هنا هو الطالب والمجتمع وسوق العمل(محسن المهدي سعيد وحسن البيلاوي، ٢٠٠٦: ٢٨).
- القيام بعمليات التحسين المستمر فقد أكدت دراسة فيشر وكوخ Fisher & (Koch,1998) أن" من أبرز مبادئ تطبيق الجودة في التعليم القيام بعمليات التحسين المستمر"، والذي يتم من خلال الالتزام الإداري من قبل الإدارة المدرسية بوضع خطط للأداء تنفّذ في أوقات معينة وتتم متابعتها بكل دقة مع الالتزام بعملية التغذية الراجعة.

- الالتزام بالعمل الجماعي مما يؤدي إلي تهيئة الفرصة للعاملين بالمدرسة في المشاركة في الأعمال المختلفة التي تتم في المجتمع المدرسي، مما ينتج عنه استخدام العاملين لكل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المدرسة، مما يعمل علي تفعيل مفاهيم التعاون وتتيح للعاملين في المجتمع المدرسي المشاركة في عمليات اتخاذ القرار.
- تحديد مستويات الأداء للجوانب المختلفة من الأداء التربوي داخل المدرسة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد مجموعة من المعايير تستخدم كمحددات للعمل التربوي داخل المدرسة الثانوية العامة في مصر، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مشاركة جميع العاملين في المدارس الثانوية العامة في وضع هذه المعايير مع مراعاة التوجهات المستقبلية المختلفة للمستفيدين من العملية التعليمية أو الأخذ بالمعايير القومية للتعليم.
- اتخاذ القرارات بطريقة صحيحة من خلال الاعتماد علي الحقائق والبيانات الإحصائية التي تتضمّن: احتياجات الطالب والمشاركين بالمدارس الثانوية العامة ومقاييس الأداء، ورغبات أولياء الأمور ومتطلبات سوق العمل.

ويتطلب تفعيل هذه المبادئ وجود قيادة تربوية قادرة على خلق رؤية تنظيمية مشتركة لتفعيل نظم الجودة داخل المدرسة الثانوية العامة في مصر، بجانب تعزيز التزامها بثقافة التغيير بين الأطراف المختلفة للمؤسسة التعليمية، مع الأخذ بأحدث الاستراتيجيات التدريسية والإدارية لأداء مختلف الممارسات والإجراءات التعليمية والإدارية داخل المدارس الثانوية العامة في مصر.

مداخل قياس الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة:

لقد أدت النسبية في النظر للجودة التعليمية وصعوبة الاتفاق على معنى محدد للجودة إلى اختلاف وجهات النظر في قياسها، فقياس الجودة يتأثر

بمفهومها، فإن كان المفهوم يرتبط بجانب معين من جوانب الجودة كالأهداف أو النظر إلى الجودة كمصطلح معياري ظهر تأثير هذا الجانب في طريقة قياس الجودة.

كما تطورت في الفترة الأخيرة طرق قياس الجودة التعليمية، فلم تعد قاصرة على حساب معدلات الإخفاق والنجاح فقط، ولكن أضيفت أبعاد جديدة للقياس، ومنها: عدد سنوات الدراسة، ودرجة إتقان العلوم الأساسية، وإتقان المهارات المعرفية والتعامل مع القضايا الدولية، وإتقان مهارات وتقنيات استخدام التكنولوجيا(فاروق فليه، ٢٠٠٣: ٣٤٣).

وتوجد مجموعة من العوامل التي يمكن من خلالها الحكم على جودة المؤسسة التعليمية، أبرزها (مها جويلى، ٢٠٠٢: ٩١):

- المسؤولية الداخلية الخاصة بكيفية أداء المؤسسة التعليمية لرسالتها.
- قيام المؤسسة بعملها بطريقة جيدة، وتأكيد الجانب الكيفي.
- كيفية تأكيد كفايتها الخارجية الخاصة وما تقوم به لتحسين أدائها.
- المسؤولية الخارجية عن أشكال المحاسبة وإعطاء الثقة والدعم الجماهيري المستمر.
- وضع معايير موضوعية لقياس الجودة في التعليم حتى تكون مرشداً عند التنفيذ.

ولقد حدد محمود عباس عابدين(٢٠٠٠: ٣٢١- ٣٤٧) ستة مداخل لقياس الجودة في العملية التعليمية، يمكن استخدامها لقياس جودة الأداء التربوي بالمدارس الثانوية العامة، هي:

١- **قياس الجودة بدلالة المدخلات**: حيث تعد المدخلات جوهر التعليم وأساس جودته، فالمدرسة إذا توفّر لها البناء الصالح بكل ما يلزمه من

عناصر العملية التعليمية، وبتوفّر العنصر البشرى المستعد للتعليم والقادر عليه كان تعليماً منتجاً دون شك، وتقاس الجودة في هذا المدخل بدلالة تكلفة مدخلات العملية التعليمية.

ولكن رغم أهمية المدخلات في قياس جودة التعليم إلا أنها غير كافية في حد ذاتها، وذلك لوجود عوامل أخرى مكمّلة، كما أن العبرة ليست في توفّر المدخلات الجيدة، وإنما في كيفية تعبئتها واستثمارها في أحسن صورة ممكنة.

٢- **قياس الجودة بدلالة العمليات(الإجراءات والممارسات):** ركّز أصحاب هذا المدخل بشكل أساسي على العمليات مع عدم إغفال المدخلات والمخرجات خاصة عند تتبع علاقات" السبب- والنتيجة"، ولكن يختلف أصحاب هذا المدخل في تحديد عناصر العمليات موضع الدراسة.

ويتميز هذا المدخل بأنه قد خطا بجودة التربية خطوات إلى الأمام: تحديداً وتفصيلاً وقياساً للأثر والنتيجة، ولكن يؤخذ على هذا المدخل بعض أوجه النقد، منها:

- تركيز أصحابه بشكل أكبر نسبيًا على مكونات العمليات الأقرب إلى المناهج والعمليات التدريسية، وإغفالهم النسبي لمكونات مهمة، مثل: تنظيمات المعلمين والتنظيمات المدرسية عموماً.
- إغفالهم النسبي لمكونات المدخلات في تتبعهم لعلاقات" السبب والنتيجة" حيث جاء تركيزهم على مكونات العمليات كمتغيرات مستقلة.
- تركيزهم الغالب في علاقات" السبب والنتيجة" على التحصيل الدراسي فقط، دون عناصر المخرجات الأخرى، هذا فضلاً عن إغفالهم الواضح لأثر جودة الخريج في حياته العملية، وإغفالهم بشكل عام القضايا المتعلقة

بالعلاقة بين الجودة ومصداقية التعليم، وفائدته للفرد والمجتمع والعمل والحياة.

٣- **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** تأثر هذا المدخل بتعريفات الجودة التي ربطتها بالأهداف، ويركز هذا المدخل في الغالب على نواتج التعليم ومخرجاته ويعدها مقياساً للجودة، ويؤكد هذا المدخل أهمية ما يتعلّمه الطالب بالفعل بدلاً من تربيته.

وتتباين نظرة أصحاب هذا المدخل إلى مخرجات التعليم، ويحظى التحصيل الدراسي بالاهتمام الأكبر في اعتماد أصحاب هذا المدخل كمقياس للجودة.

ورغم أهمية المخرجات كمقياس للجودة إلا أنه يؤخذ عليه ما يلي:

- لا يتضح في هذا المدخل دائرة التفاعل بين المدخلات والعمليات والمخرجات، مع التركيز على المخرجات المعرفية وإغفال المخرجات غير المعرفية وإغفال المتعلقة بجودة الخريج في مواقع العمل والحياة.
- ضعف الربط بين المخرجات والأهداف إلا عن جزء محدد من الأهداف، رغم أن هذا المدخل جاء ترجمة لبعض تعريفات الجودة التي تربطها بالأهداف.

٤- **قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء(مدخل السمعة):** يعد هذا المدخل من المداخل التقويمية للجودة ويتميز هذا المدخل بالاعتماد على الخبراء، لاتخاذ تقديرات جودة البرنامج، لأنهم الأقدر تأهيلًا على اتخاذ مثل هذه الأحكام.

ولكن يؤخذ على هذا المدخل بعض أوجه النقد ومنها:

- التحيز"Bias " فقد تؤثر سمعة مؤسسة معينة في الحكم على جودتها خاصة في ظل عدم توافر بيانات كافية لدى الخبراء.

- غالبا ما لا يتوافر للمحكمين المعلومات الوافية التي تؤهلهم لاتخاذ أحكام خاصة بجودة البرامج في المؤسسات التي لا يعملون فيها أو يتعاملون معها.

- إفراز أكثر من ترتيب للجودة خاصة الترتيب التنازلي بدلاً من تحديد مدى الجودة وفقاً لمقياس معياري.

- محدودية المعايير المستخدمة لتقدير الجودة، وإغفالها كثير من معايير الجودة داخل المؤسسات التعليمية.

ولكن رغم هذه الانتقادات الحادة يمكن الاستفادة من هذا المدخل من خلال **تطويره خاصة من خلال مراعاة الآتي:**

- تحديد معايير موضوعية متعددة للجوانب وليس معيارًا إجماليًا واحدًا.

- موافاة المحكمين بمعلومات وافية وموضوعية عن موضع الدراسة مع الدقة في اختيار هؤلاء المحكمين.

- اعتبار هذا المدخل إحدى طرق قياس الجودة وليس المدخل الوحيد، ومن هنا وجوب استكماله بمداخل أخرى أكثر موضوعية وعمقًا.

٥- قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية: تأثر أصحاب هذا المدخل إلى حد كبير بالتعريفات التي تعامل الجودة كمصطلح معياري، ولذلك فالأفضل لقياس الجودة من وجهة نظرهم هو محاولة بذل الجهد لاشتقاق خصائص أو سمات موضوعية لعملية التربية وتحديدها، وعلى قدر توافر هذه المؤشرات تكون جودة التربية.

ولكن يؤخذ على أصحاب هذا المدخل بعض الانتقادات، منها:

- إغفال بعد المخرجات على افتراض أنها ستكون على ما يرام في حال توافر تلك الخصائص، ورغم أهمية تلك الخصائص فالعبرة بكيفية توظيفها.

- إغفال علاقات" السبب- والنتيجة" وعمومية بعض الخصائص المستنبطة وبعدها عن الإجرائية.

٦- **قياس الجودة من المنظور الشمولي**: حيث أبرزت النظرة الجزئية لقضية الجودة ضرورة اللجوء إلى المعالجة الشمولية في قياس الجودة وتقويمها، ويتميز هذا المدخل بالنظرة النظامية للجودة التي تأخذ في اعتبارها أغلب مكونات التعليم بعضها ببعض وبين التعليم والمجتمع، وغير ذلك من العلاقات.

ولكن هذا المدخل غير شائع الاستخدام في التربية، كما أنه يحتاج لفريق من الباحثين من مختلف التخصصات التربوية، حيث يستحيل إنجاز ذلك القياس الشمولي بواسطة باحث في تخصص معين، أو حتى بواسطة مجموعة باحثين في التخصص نفسه.

ومن خلال عرض بعض المداخل التي تستخدم في قياس الجودة التعليمية، يمكن القول أن أغلب هذه المداخل يغلب عليها النظرة الجزئية وضعف الربط بين جوانب العملية التعليمية وبين المدخلات والعمليات والمخرجات، وإن كان المدخل الشمولي يأخذ في الاعتبار جميع الجوانب المرتبطة بالعملية التعليمية مع مراعاته للعلاقة بين هذه الجوانب وبين المجتمع إلا أنه يصعب تطبيقه في العملية التعليمية؛ نظرًا لأنه يحتاج إلى فريق من الباحثين من مختلف التخصصات المرتبطة بالعملية التعليمية.

عناصر الجودة التعليمية بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر:

يمكن تحديد عناصر الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر في العناصر الآتية:

١- المدخلات *Input*:

وتتضمّن مدخلات منظومة الجودة بالتعليم الثانوي العام المكونات الآتية (نادية عبد المنعم، ١٩٩٨: ١١٨-١١٩):

- مدخلات بشرية وتضمّ الطلاب والمعلمين والهيكل الإداري.

- مـدخلات ماديـة وتشـمل الإمكانـات الماديـة والموازنـة الخاصـة بالنظـام التعليمي.
- مدخلات معنوية وتتمثل في المناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها والأدلة التعليمية والبرامج، وألوان السلوك، والبرامج التدريبية للمعلمين.
- مدخلات تكنولوجية وتتمثّل في الأساليب الفنية المتاحة للعلمية التعليمية ومختلف نواحي المعرفة الأخرى.

وتعتبر المدخلات البشرية الأساس في عملية الجودة بالمدارس الثانوية العامة ولكل منها دوره في العملية التعليمية الذي يؤثّر في جودة التعليم، فمن خلالها يتم توجيه العمليات والأنشطة داخل النظام التعليمي. كما تستخدم مدخلات الجودة بالتعليم الثانوي في إجادة التعامل مع العمليات، مما يمكّن من تحقيق أفضل النتائج في العملية التعليمية.

٢- العمليات: *Processor*

وتشمل مجموعة الأنشطة والممارسات والإجراءات التي تتم بهدف تحويل المدخلات إلى مخرجات في ضوء الأهداف المرغوب تحقيقها من المدارس الثانوية العامة، وتشمل هذه العمليات الكثير من المكونات منها:

- **الاستراتيجيات التدريسية** *Teaching Strategies*: وهي الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصول للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي تم وضعها، وتتضمّن العديد من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة(أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل، ١٩٩٩: ٢٢)، وتمنع الاستراتيجيات تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتصمم الاستراتيجيات في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل، تسمح بالمرونة عند تنفيذها، وتتحول

الإستراتيجية إلى أساليب جزئية تفصيلة ثم في صورة تتابع مقصود وخطط، في سبيل تحقيق الأهداف المحددة(كوثر كوجك، ٢٠٠١: ٣٠١).

- **الاستراتيجيات والأفعال الإدارية** *Administration Srategies*:

وتتناول الأفعال التي يقوم بها المعلم والجهاز الإداري سواء داخل المحيط المدرسي، بهدف توجيه الجهود وتحقيق مستوى أفضل في العملية التعليمية.

٣- المخرجات *output*:

تعد المخرجات ما يمكن الحصول عليه من المدارس الثانوية العامة من نتائج ذات جودة يرضي عنها كل المستفيدين من المدارس الثانوية العامة، وتعد المخرجات البشرية من أهم مخرجات التعليم الثانوي العام، وتتكون هذه المخرجات من طلاب مزوّدين بقدرات ومهارات خاصة تم تحديدها من قبل، تمكّنهم من مواصلة التعليم الجامعي وتحسّن من قدرتهم علي الاندماج في المجتمع.

ويمكن وصف العلاقة بين عناصر الجودة التعليمية بالعلاقة التفاعلية وعلاقات" السبب- النتيجة" مع تضمّنها القيام بالتغذية الراجعة في كل الممارسات التعليمية داخل المدارس الثانوية العامة بهدف التحسين المستمر والوقاية من الأخطاء.

معوقات تطبيق نظام الجودة بالمدارس الثانوية العامة في مصر:

يواجه تطبيق نظام الجودة في العملية التعليمية عديدًا من المعوقات منها ما يعود إلى العملية التعليمية نفسها ومنها ما يعود إلى نظام الجودة من حيث صعوبة الاتفاق على معناه وتعدد أبعاده واختلاف منطلقاته الفكرية، وقد أشارت الدراسات إلى بعض معوقات تطبيق الجودة في التعليم.

ويمكن للباحث في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة تقسيم المعوقات التي تواجه تطبيق الجودة في المدارس الثانوية العامة في مصر إلى:

١- معوقات فكرية. ٢- معوقات إدارية.

٣ - معوقات مادية.

* **المعوقات الفكرية**: وهي ترتبط بضعف ثقافة الجودة لدي العاملين في مجال التعليم ولدي الأطراف المختلفة المستفيدة من العملية التعليمية، وبمدى وعيهم بنظام وفلسفة الجودة وبآليات تطبيقها، ومن أبرز مظاهر المعوقات الفكرية ما يلي:

- النظرة الضيقة أو الخاطئة تجاه نظام الجودة فنجد الكثير من رجال التعليم يعارضون الجودة" بسبب مضامينها التي يعدونها متعارضة مع طبيعية المؤسسات التعليمية، ويشككون في إمكانية تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية؛ لارتباط بعض المنطلقات والمسميات بالجوانب التجارية والصناعية وعدم موافقاتها مع النطاق الأكاديمي، إضافة إلى الوقت الطويل الذي تحتاجه المؤسسة التعليمية حتى تصل إلى النتائج المتوقعة ورفض البعض للتغيير والتمسك بآراء وقيم إدارية تفوق تنفيذ الجودة(مها جويلى، ٢٠٠٢: ٧٨)، مما يؤدي إلي عدم توافر مؤهلات تطبيق فلسفة الجودة في التعليم المصري نتيجة لوجود ثقافة مجتمعية مناوئة لثقافة الجودة، فقد أكدت دراسة أركارو(Jerome S. Arcaro, 1995:60) أن رفض بعض العاملين بالعملية التعليمية تقبّل أفكار المهتمين بالجودة مع وجود جانب الشك وصعوبة الإقناع بإمكانية تطبيقها، من أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق أنظمة الجودة في العملية التعليمية، وأوضحت دراسة أشرف السعيد (٢٠٠٥) أن تطبيق نظم الجودة في التعليم المصري قد لا يحقق الثمار المرجوة منه؛ لوجود ثقافة مناوئة لفكر الجودة في التعليم المصري.
- إهدار المجتمع المصري لقيم الجودة والإتقان وقيم الوقت والانضباط والنظام، وساعد على تدعيم هذه السلبيات المجتمعية فقدان القدوة والرؤية الواضحة

والتخبط في السياسات والفلسفات حتى أصبح السياق المجتمعي والنظام جزءًا منه يذخر بالمعوقات والإحباط(أمين النبوي، ١٩٩٥).

- عدم وجود رؤية مشتركة بين العاملين بالمدرسة والمعاونين والمستخدمين عن المقصود بالجودة وعناصرها وكيفية تحسينها، مما يمثّل عبئاً كبيرًا على إدارة المدرسة في إدخال وتطبيق ذلك النظام، ويتطلب ذلك تحولاً جوهرياً في ثقافة العاملين بالمدرسة وفي اتجاهاتهم ومعتقداتهم وسلوكهم(محمد العجمي، ٢٠٠٣: ١١٤).

وتستدعي هذه المعوقات وجود إستراتيجية لنشر ثقافة الجودة لتهيئة المجتمع لتقبّل فكر الجودة، مع العمل علي توفير المتطلبات الأساسية التي تساعد في تطبيق أنظمة الجودة في التعليم الثانوي العام في مصر.

* **المعوقات الإدارية**: وهى ترتبط بجانب إدارة مدارس التعليم الثانوي العام سواء على المستوى القومي أو الإقليمي أو المدرسي، فقد توصلت دراسة جمال أبو الوفا(١٩٩٨) إلي وجود بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق أنظمة الجودة في التعليم، ومنها:

١- **بالنسبة للتخطيط** يلاحظ أن الإدارة المدرسية لا تعطى الاهتمام الكامل لأسلوب التخطيط العلمي في تحديد مشكلات العمل وعلاجها، وأنها تميل إلى استخدام التخطيط متوسط الأجل مع عدم تنفيذ الخطط في مواعيدها، ولا يسير التخطيط عبر مراحل أو خطوات علمية محددة.

٢- **بالنسبة للتنظيم** يلاحظ أنه يتم تفويض السلطة بالمدارس في حدود ضيقة جدًا، وأن إدارة المدرسة تنفرد باتخاذ القرارات دون مشاركة العاملين.

٣- **بالنسبة للرقابة** فإنه يلاحظ أنه بالرغم من وجود وسائل كافية للرقابة على أداء أعمال الأجهزة الإدارية بالمدارس الثانوية إلا أن أسلوب الرقابة المستخدم حاليًا يؤثر سلبًا على العاملين وأنها تهمل الرقابة الوقائية مع قلة كفاءة العاملين.

٤- **بالنسبة للتوجيه** فإن إدارة المدرسة لا تعطى الاهتمام الكافي لما يقدمه التوجيه من آراء ومقترحات.

وأبرزت دراسة سلامة عبد العظيم(١٩٩٨) ودراسة فؤاد حلمي ونشأت شرف الدين(١٩٩٨) ودراسة محسن عبد الستار(٢٠٠٤) بعض المعوقات الإدارية التي تواجه تطبيق الجودة التعليمية، ومنها: الاختيار غير السليم للقيادات المسئولة عن إدارة مؤسسات التعليم، ونقص درجة الفهم وإدراك معايير ومتطلبات إدارة الجودة التعليمية لدى المدير وتدنى قدرته على استيعاب مفاهيمها، وانخفاض مستوى تشجيع إدارة المدرسة للأفكار الجديدة التي تدعو إلى التحسين في مجال العمل ومقاومة بعض العاملين في الإدارة المدرسية للتغير، وربما يرجع ذلك إلى مركزية الإدارة والتزامها باللوائح المنظّمة للعمل داخل المدرسة وضعف الإمكانات المتاحة وضعف إسهام الطلاب بآرائهم في تحسين العمل داخل المدرسة.

ويوجز أحمد إبراهيم أحمد(٢٠٠٢: ٧٥- ٧٦) بعض المعوقات الإدارية التي تواجه تحقيق الجودة في العملية التعليمية، ومنها:

١- عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم، مما لا يتيح الفرصة لفهم وتطبيق اهتماماتهم بقضية الجودة.

٢- إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتوافق مع مدخل الجودة مع عدم اتساق سلوكيات القادة مع أفعالهم.

٣- تسبب العاملين وانصرافهم عن القيام بأداء واجباتهم جزئيًا أو كليًا.

٤- الاعتماد على الأساليب التقليدية في جمع المعلومات والبيانات عن المدرسة وتطويرها.

وقد أشارت دراسة محمد العجمي(٢٠٠٣:١١٤) إلى عدم إدراك رؤساء أقسام المواد الدراسية- أو ما يطلق عليها الإدارة الوسطى Middle Management لمفهوم الجودة وما يصاحبه من قصور التطبيق الفعّال للسياسات المتفق عليها في المنهج يساعد على عدم وجود مدخل ملائم لتفعيل آليات تطبيق الجودة داخل مؤسسات التعليم.

وأكدت دارسة منى مؤتمن عماد الدين(٢٠٠٦: ١٤٣) ضعف بنية نظام المعلومات في النظام التعليمي، برغم أن البيانات هي بمثابة الجهاز العصبي لنموذج الجودة، لذا ينبغي السعي لتطوير أنظمة معلوماتية فعّالة تسعى لتوفير المعلومة على نحو دقيق وسريع، وتعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومة وتداولها، وتوصيلها إلى صانعي القرار التربوي في الوقت المناسب.

ولمواجهة المعوقات الإدارية التي تواجه تطبيق الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة في مصر، ينبغي مراعاة الجوانب الآتية:

١- الاختيار السليم للقيادات التعليمية مع وجود محكات لهذا الاختيار ترتبط بالكفاءة ودرجة إتقان الأداء الوظيفي.

٢- فتح قنوات اتصال بين المعلمين والقيادات المدرسية من جهة وبين القيادات العليا للعملية التعليمية لتبادل الآراء وتنمية جوانب الانتماء والولاء لدي العاملين بالنظام التعليمي.

***معوقات مادية**: وهي ترتبط بجانب إمكانات ومدخلات نظام التعليم المادية، ومن مظاهر المعوقات المادية التي يمكن أن تعوق تطبيق الجودة في مدارس التعليم الثانوي العام:

- ارتفاع كثافة الطلاب داخل الفصول الدراسية نتيجة للزيادة السكانية ولزيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم الثانوي العام في مصر، فقد أكدت دراسة أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٨)" ارتفاع كثافات الفصول بالمدارس الثانوية العامة، حيث تبلغ نسبة فصول الثانوي العام التي تبلغ كثافات الطلاب بها من ٤١-٦٠ طالباً حوالي ٤٧٪ من إجمالى الفصول". مما أدي إلي التركيز على الكم دون الكيف.
- ضعف ميزانية التعليم الثانوي العام في مصر، فقد أكدت دراسة فاتن عزازي (٢٠٠٨) ضعف الميزانية التعليمية المخصصة للتعليم الثانوي العام في مصر، مما يصعب معه الوفاء بالاحتياجات التعليمية من المدارس لمواجهة تزايد أعداد الطلاب، مما نتج عنه بعض المشكلات، مثل: ارتفاع الكثافة الطلابية وتعدد الفترات وقصر اليوم الدراسي، ونتج عن ذلك قلة ساعات التمدرس التي يتلقاها الطلاب، وتقليص حقوقهم في المناقشة والاستنتاج، وأوقات ممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، الأمر الذى يترتب عليه تدنى المستويات التحصيلية للطلاب، وارتفاع نسب الرسوب والتسرب التي تمثّل أخطر أوجه الهدر التعليمي.

ويستدعى ذلك توفير الإمكانات المادية اللازمة لعملية تطبيق نظم الجودة التعليمية من مباني مدرسية تسمح بالإبداع والابتكار وتراعي جميع جوانب العملية التعليمية، وتناسب أعداد المقبولين في العملية التعليمية.

متطلبات تطبيق نظام الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر:

حددت دراسة مها جويلي(٢٠٠٢) بعض متطلبات تطبيق الجودة في التعليم المصري، أبرزها:

١- تحديد الأفكار وإشراك جميع الأطراف المستفيدة ضماناً للتوافق والتكامل بالتنفيذ.

٢- التركيز على المناخ التعليمي المناسب وتحليل احتياجات المتعلمين.

٣- الإدارة الواعية والتركيز على المخزجات التعليمية.

٤- التأكيد على التحسين المستمر ووضع الحلول والمعالجات حسب الأهمية والإمكانات.

٥- استخدام آليات التغذية الراجعة.

وقد استنتج محمد العجمي(٢٠٠٣: ١١٧) بعض المتطلبات اللازمة لتطبيق نظم الجودة في المدارس المصرية، ومنها:

١- الإيمان بأهمية الجودة من أجل تحقيق المنافسة.

٢- تحديد الأهداف التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها، وأن توجه هذه الأهداف لصالح الطالب بجانب احتياجات سوق العمل.

٣- حتمية تغيير ثقافة جميع العاملين بالتعليم نحو الجودة وأهمية رضا العميل.

٤- تحقيق العمل الجماعي وكسر الحاجز بين الأقسام التي تقدم الخدمة للطالب مع حتمية التنسيق بين جهود هذه الأقسام.

٥- وجوب العمل على توحيد مفهوم الجودة وعناصرها الأساسية لدى جميع الأطراف في المدرسة.

٦- تقديم دورات تدريبية مستمرة ومنتظمة للقائمين على الخدمة الطلابية.

٧- تحسين العلميات لتقديم الرعاية الطلابية بشكل مباشر مع دراسة العائد والتكلفة لبرامج الجودة في العملية التعليمية.

وقد اقترحت منى مؤتمن عماد الدين(٢٠٠٦: ١٤٤) بعض المتطلبات التي تساعد على تطبيق الجودة في العملية التعليمية، ومنها:

١- تأسيس نظم معلوماتية فعّالة توظّف التقنيات الحديثة؛ لتتيح لصانعي القرار والعاملين في المؤسسات التربوية إمكانية الحصول على البيانات الضرورية لتطبيق هذا النموذج الذي يعتمد على المعلومات السريعة والدقيقة.

٢- إعداد كوادر تدريبية مؤهلة على تطبيقات الجودة لتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة.

٣- التوسّع في تفويض الصلاحيات والمسؤوليات للمناطق التعليمية في الميدان وإبقاء الدور الإشرافي والتوجيهي للإدارة المركزية.

٤- تصميم برامج للجودة تتوافق مع البيئة من حيث قيمها ومعتقداتها وتقاليدها وعاداتها.

٥- إنشاء وحدات تعنى بأمور الجودة وإلحاقها بإدارات التعليم في الميدان، تكون مهمتها الرئيسة الإشراف على تطبيق أساليب الجودة وتقديم المساعدات الفنية للمدارس لغايات تحقق أهدافها.

٦- إعادة النظر في أساليب التقويم التربوي ووسائله بهدف التحسين المستمر والجودة النوعية في الأداء.

٧- تعرّف مطالب المستفيدين من القطاع التربوي وبذل الجهود لتلبيتها على نحو يحقق الرضا والارتياح.

٨- إعادة صياغة الإطار الفكري للعمل التربوي لتغدو المدارس مؤسسات تعمل على شحذ الطاقات الفكرية والقدرات الإبداعية لديهم وتنميتها.

وبناءً على ما سبق يحدد الباحث بعض المتطلبات اللازمة لتطبيق نظام الجودة في المدارس الثانوية العامة في مصر في النقاط الآتية:

- نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المدارس الثانوية العامة.
- وضع معايير لجوانب الأداء التربويّ في المدارس الثانوية العامة في مصر.
- تحديد الإجراءات اللازمة لنظام الجودة بالمدارس الثانوية العامة.
- تدريب العاملين في المدارس الثانوية العامة بهدف رفع درجة الأداء والحفاظ على مستواه المطلوب.
- الاهتمام بالعمل الجماعي وتوضيح أهميته للعاملين بالمدارس الثانوية العامة.
- خلق روح الانتماء للمدرسة الثانوية العامة من خلال العمل على إرضاء المستفيد الداخلي" الطلاب- المعلمين- الإداريين" والمستفيد الخارجي" المجتمع".
- توفير الإمكانيات التي تحتاجها المدارس الثانوية العامة لتطبيق آليات الجودة التعليمية.
- ضمان التفاعل الصحيح بين مدخلات الجودة في المدارس الثانوية العامة من خلال التحسين المستمر للعمليات.
- توفير المعلومات وأساليب القياس المناسبة لها وتحليلها تحليلاً كميًا وكيفيًا وتقديمها لمتخذي القرار في أي وقت.
- توثيق وتحديد النتائج المحققة والمخطط لها للاستمرار في التحسين المستمر للعمليات.
- القيام بعملية التغذية الراجعة لتلافي الأخطاء التي قد تقع في أثناء تطبيق نظم الجودة.

مراحل تطبيق نظام الجودة بالمدارس الثانوية العامة في مصر:

يتم تطبيق أنظمة الجودة في العملية التعليمية تبعًا للخطوات التالية (أحمد سيد خليل وإبراهيم الزهيري، ٢٠٠١: ٦٨) (محمد العجمي، ٢٠٠٣: ١١٢-١١٣)(رشدي طعيمة، ٢٠٠٧: ٣٥٤-٣٥٥):

١- نشر ثقافة الجودة داخل المؤسسات التعليمية والمجتمع؛ لتقبّل متطلبات الجودة وفهم وإدراك تطبيق الجودة من قبل العاملين بالنظام التعليمي، وترجمة هذا الفهم والإدراك من قبل المسؤولين عن النظام التعليمي إلى سياسات مكتوبة ومنشورة للأخذ بها داخل المدرسة.

٢- تحديد معايير الجودة كصيغة لتفعيل الجودة في الأنظمة التعليمية.

٣- قياس وتحديد تكلفة تطبيق الجودة داخل النظام التعليمي باستخدام بعض المقاييس الرقمية.

٤- التخطيط الكفء لتطبيق الجودة ويتطلب ذلك وضع خطوة رئيسة لتطوير العمل في ضوء مبادئ الجودة مع وجود رؤية إستراتيجية قوية لنجاحها.

٥- تحديد وسائل الرقابة والتوجيه لنظام الجودة داخل المؤسسة التعليمية.

٦- تشكيل فرق الجودة ومجالسها واشتراك جميع العاملين بالمؤسسة.

٧- التدريب الدوري المنتظم لكل العاملين بالنظام التعليمي وتهيئتهم لتقبّل وتفعيل متطلبات الجودة داخل النظام التعليمي.

٨- التطبيق الفعّال لآليات تفعيل الجودة داخل المؤسسة التعليمية، ويتطلب ذلك زراعة عمليات الجودة في ثنايا عمليات التعليم والتعلّم حتى تنظّم الجودة في العملية التعليمية ونواتجها بدلاً من مجرد البحث فقط عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها.

٩- التنفيذ وذلك بوضع جداول زمنية لخطة وتحديد النشاط المطلوب تنفيذه وما يستلزم من إجراءات وإمكانات مع وضع خطة لمواجهة العقبات بهدف زيادة كفاءة الأداء وتقليل الفاقد.

١٠- المحافظة على التحسين المستمر في أثناء عمليات التنفيذ، بتوظيف الأساليب الإحصائية والتركيز على تجنب حدوث المشكلات داخل المؤسسة التعليمية.

١١- التقويم بهدف التأكد من أن جميع الأعمال الأكاديمية والإدارية التي تؤثر في جودة العملية التعليمية تؤدى بالكفاءة المطلوبة، وتعمل على التحسين المستمر في الأداء.

١٢- تقديم تغذية راجعة عن الأداء، وتقويم العلاقة بين العاملين في المؤسسة ودوافعهم تجاه العملاء والمستفيدين.

كما يمكن تحديد عملية تطبيق نظام الجودة التعليمية بخمس مراحل، هي(جمال أبو الوفا وسلامة عبد العظيم، ٢٠٠٠: ١٧٣-١٧٤) (أحمد إبراهيم، ٢٠٠٢: ٧٣-٧٤):

١- مرحلة اقتناع وتبني فلسفة الجودة حيث تقرر المدرسة رغبتها في تطبيق نظام الجودة، حيث يبدأ المديرون بالمدارس بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند عليها.

٢- مرحلة التخطيط وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية لتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام، وفي هذه المرحلة يتم اختيار الفريق القيادي لبرنامج الجودة والمقررين والمشرفين.

٣- مرحلة التقويم وتبدأ بتحديد بعض التساؤلات الهامة التي يمكن في ضوء الإجابة عنها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق نظام الجودة.

٤- مرحلة التنفيذ وفي هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ ويتم تدريبهم على كيفية تنفيذ الأنشطة المحققة لجودة الأداء في العملية التعليمية.

٥- مرحلة تبادل ونشر الخبرات ويتم فيها استثمار الخبرات من بعض الأنظمة الأخرى التي نجحت في تطبيق نظام الجودة.

وقد حددت دراسة محمود السيد عباس(٢٠٠٣) أهم مراحل تطبيق الجودة في المدارس الثانوية العامة في مصر في الخطوات التالية:

المرحلة الأولي: الفكرة العامة عن الجودة: حيث يتم فيها إعطاء فكرة عامة عن الجودة من حيث" المفهوم- الخصائص- المتطلبات.."، إضافة إلى إمكانية قيام المسؤولين بتوضيح بعض النماذج أو المدارس التي طبقت مفهوم الجودة وما حققته من نجاح في ذلك المجال.

المرحلة الثانية: مرحلة التحضير: وتتضمّن هذه المرحلة تقدير الواقع الفعلي للمدرسة، ثم رسم إستراتيجية تطبيق الجودة في المدرسة، وتتضمّن هذه المرحلة مرحلتين أساسيتين هما:

١- مرحلة نشر ثقافة الجودة" مرحلة التهيئة": وتعتمد هذه المرحلة على ما يلي:

- وجود استراتيجيه واضحة ومحددة من قبل إدارة المدرسة لكل عناصر العملية التعليمية.
- دراسة البيئة الخارجية للمدرسة بما تتضمّنه هذه البيئة من أوضاع اجتماعية واقتصادية وكذلك المنافسة الموجودة في البيئة من حيث قوتها.
- التركيز على البيئة الداخلية للمدرسة لاستقبال ثقافة جديدة وهنا تقوم المدرسة بالعديد من المهام حتى يتسنى لها النجاح في نشر مثل هذه الثقافة.

٢- **مرحلة خلق ثقافة الجودة**: وينبغي في أثناء هذه المرحلة مراعاة بعض الأمور، ومنها:

- مدخلات المدرسة سواء مدخلات مادية أو بشرية أو معنوية.
- خلق ثقافة الجودة بناءً على المبادئ الأساسية للجودة.
- التوصل إلى أنماط ودلالات ثقافة الجودة التي تتناسب وطبيعة المدرسة.
- تزويد جميع العاملين بالمعارف والمعلومات والنظريات ونتائج تطبيق الجودة في مدارس أخري ومن دول متعددة وكذلك إكسابهم الوعي بمفاهيم الجودة وأهميتها؛ للعمل على توفير لغة مشتركة من خلال العمل داخل المدرسة.

المرحلة الثالثة: التعليم والتدريب: تتضمّن هذه المرحلة تدريب أفراد المجتمع المدرسي على ثقافة الجودة ومفهومها ومتطلباتها والنتائج المرجوة من تطبيقها في العملية التعليمية، وتدريبهم على كيفية استخدام وتطبيق مدخل الجودة في الأنشطة المختلفة للعملية التعليمية.

المرحلة الرابعة: التحسين المستمر: وتعدّ بمثابة مرحلة متابعة من قبل مسؤولي النظام التعليمي في أثناء عملية التثقيف والتدريب على ثقافة الجودة؛ لضمان الوصول إلى أكبر قدر من تفهّم جميع العاملين في المدرسة لثقافة الجودة باعتباره مدخلاً أساسياً للعمل داخل المدرسة.

المرحلة الخامسة: التطبيق: وذلك من خلال تطبيق آليات الجودة التعليمة في الأعمال المختلفة في المجتمع المدرسي.

المرحلة السادسة: المتابعة والتقييم: وتتيح هذه العملية اكتشاف أوجه الضعف والقصور أولاً بأول ومحاولة معالجتها، ويمكن أن تتم عملية المتابعة

والتقييم في ضوء: رؤية ورسالة المدرسة- الأهداف التي حددتها المدرسة- مدى التوافق مع متطلبات واحتياجات المستفيدين.

وبناءً على ما سبق يتضح أن مراحل تطبيق نظام الجودة في المدارس الثانوية العامة في مصر تبدأ بمرحلة نشر الثقافة بمفاهيم الجودة وأهميتها وبيان آليات وأنظمة تحقيق الجودة في العملية التعليمية، ثم التخطيط لتطبيق أنظمة الجودة عن طريق تحديد الاستراتيجيات والأنشطة المحققة للجودة مع تحديد الإمكانات اللازمة لتنفيذ هذه الاستراتيجيات والأنشطة، ثم تأتي بعد ذلك مرحلة التنفيذ والمتابعة مع الالتزام بعملية التحسين المستمر لكل الأنشطة والفعاليات التي تتم في العملية التعليمية.

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل " فلسفة تطبيق الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر " حيث تناول مفهوم الجودة التعليمية ثم تحديد أهم العوامل التي تستدعي تطبيق أنظمة الجودة التعليمية في المدارس الثانوية العامة في مصر، مع بيان بعض المداخل التي تستخدم لقياس الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة، وتحدد مبادئ تطبيق أنظمة الجودة بالمدارس الثانوية العامة وعناصرها، وتحديد أهم معوقات تحقيق أنظمة الجودة بالمدارس الثانوية العامة في مصر مع تحديد أهم متطلبات تطبيق أنظمة الجودة التعليمية بالمدارس الثانوية العامة، وبيان لأهم مراحل تطبيق الجودة بالمدارس الثانوية العامة في مصر.

الفصل الثالث

مؤشرات جودة أداء معلم التعليم الثانوي العام

في ضوء المعايير القومية للتعليم

يعرض الفصل لأبرز الاتجاهات والدراسات الحديثة الخاصة بمعايير جودة المعلم وللمعايير القومية للمعلم في مصر، ثم يسعي إلي تحديد أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر.

مقدمة:

يحتل المعلم مكانة هامة في النظام التعليمي، لكونه عنصرًا فاعلاً ومؤثراً في المنظومة التعليمية بأكملها، مما فرض عليه امتلاك مجموعة من المعايير الشخصية والأكاديمية والمهنية والإدارية التي تمكّنه من استخدام أنسب الوسائل والأساليب لتقديم المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ومساعدة المتعلمين على مواجهة التغيرات المجتمعية؛ وليكون قادرًا علي فهم حاجات المتعلمين وميولهم وتوجيههم لتيسير مشاركتهم الفعّالة وتحفيزهم علي التعلّم؛ لذا أصبح من الضروري النظر في أعمال ووظائف المعلم ومساعدته في إدراك التطور في أدواره وجعله مستعداً للقيام بأدوار جديدة.

كما فرضت المتغيرات المعاصرة علي المعلم أن يرتدي عباءةً أكثر مهنية، ليصبح منسقًا لعملية التعليم، ففي عالمنا الحالي" العالم الرقمي" يستطيع المتعلمون الوصول إلي المعلومات بطرق مختلفة، مما فرض علي المعلمين أن يصبحوا ميسرين ووسطاء Facilitators & Moderators بالإضافة إلي أنهم مزوِّدين Purveyors بكميات هائلة من المعرفة وخبراء في المواد والعلوم المختلفة، فعليهم أن يتقنوا المواد

التي يدرّسونها وأن يكونوا قادرين علي وضع هذه المعلومات في إطار مناسب وأن يدفعوا تلاميذهم نحو الحكمة(فرانك ويثرو وهارفي لونج وجاري ماركس، ٢٠٠٨: ٢٨).

ولم تعد مسؤولية المعلم تقتصر على المساعدة في إعداد الفرد للمجتمع وللحياة ولدنيا العمل، بل تعدى ذلك إلي تمكّينه من مواجهة التحولات والتطورات التي تحدث في مجالات الحياة، ويتطلب ذلك ارتفاع المستويات الأكاديمية عند المعلمين مع اجتهاد المعلمين في العمل علي تحديث ما لديهم من الخبرات والمعارف استجابة للمتغيرات العالمية، وذلك لكي يوفّروا للمتعلمين المعرفة والمهارات التي تمكّنهم من التكيف مع ما يمر به المجتمعان العالمي والمحلي من حركات التقدم المتنوّعة.

جـودة المعلم: المفهوم والأهمية:

تُعَد جودة المعلم من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة، فقد بادرت عديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية بطرح موضوع جودة المعلم بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع، خاصة في ظل تزايد مهام المعلم وتعدد أدواره ووظائفه التي فرضتها عليه التطورات التربوية نتيجة للتغيرات العالمية المعاصرة.

ويعرّف المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس" National Board for The NBPTS "Professional Teaching Standards جودة المعلم بأنها قدرة المعلم علي الاهتمام بتلاميذه وتعليمهم والإلمام بالمادة العلمية التي يدرّسها وكيفية تدريسها، ومراقبة تعلّم المتعلمين والتفكير باستمرار في أدائه مع قدرته علي التعلّم من خبراته والعمل كعضو في المجتمع المدرسي the Laboratory for Student Success (LSS), 2002)، وتري دراسة لندا هاموند(Linda Darling Hammond, 1999)أن جودة المعلم تعبّر عن قدرة المعلم اللفظية والإلمام بالمحتوي المعرفي والتطور المستمر في عملية التدريس والحماس لعملية التعليم والمرونة والإبداع والمهارة في طرح الأسئلة وتقييم المتعلمين.

وينظر البحث الحالي إلي جودة المعلم باعتبارها مجموعة الخصائص والمعارف والمهارات الأكاديمية والمهنية التي ينبغي أن تتوافر في معلم المدارس الثانوية العامة في مصر وتنعكس بفعالية في ممارساته التدريسية وفي تعامله مع المواقف المختلفة داخل المجتمع المدرسي وخارجه.

وقد يرجع الاهتمام بجودة المعلم بين مجالات الجودة التعليمية؛ لكون المعلم عصب العملية التعليمية وأكثر عناصرها فعاليةً وتأثيرًا وأعلاها تكلفةً، حيث تستنفذ أجور المعلمين ومكآفاتهم وفقًا لتقارير اليونسكو نحو ٧٠٪ من إجمالي نفقات التعليم في مختلف الدول المتقدمة والنامية(فارق عبده فليه، ٢٠٠٣: ٨١-٨٢)، ولقد أثبتت التقارير والدراسات أهمية جودة المعلم، ولكن لم تحتو هذه الدراسات علي معلومات كافية تسمح بإيجاد آليات مناسبة توضح وتربط بين فعالية معلم لآخر(U. S. Department of Education, 2000: 5).

كما أكدت بعض الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين معايير الجودة في أداء المعلم وبين جودة العملية التعليمية وجود علاقة إيجابية بين تحقيق المعلم لمعايير الأداء المطلوبة وبين تحسّن مستوي أداء المتعلمين، وأن جودة المعلم من أكثر العوامل التي تؤثر في أداء العملية التعليمية بصفة عامة، فقد أشارت دراسة جون(John M. Krieg, 2006) إلي أن جودة المعلم تعد من القضايا المهمة في العملية التعليمية، وأن هناك علاقة إيجابية بين جودة المعلم وبين ارتفاع مستوي أداء المتعلمين.

وأوضحت دراسة لندا(Darling Hammond Linda, 1999) ودراسة كرتسونيس وروزيلا(Kritsonis, William Allan, Roselia A Salinas, 2006) أن إنجاز المتعلم في المجالات المختلفة يرتفع كلما ارتفع مستوي أداء المعلم في المدرسة داخل وخارج الفصل الدراسي، وتوصلت دراسة لندا(Cavalluzzo Linda

C, 2004) إلي أن توافر المؤشرات المتضمنة في معايير جودة المعلم له تأثير علي المدي القريب والبعيد في أداء المتعلمين في حياتهم في أثناء الدراسة أو خارجها، وأشارت دراسة مركز التقاء التعلّم (Learning Point Associates, 2007) أنه كلما ارتفع مستوي المعارف والمهارات الأساسية عند المعلم كلما ساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين.

ومن الأمور التي تجعل لجودة المعلم مكانة خاصة في العملية التعليمية أنه يمكن قياس جودة المدرسة من خلال جودة المعلمين بها، بحيث يعتمد نوع التعليم الذي تقدمه المدرسة علي ما يمتلكه ويحققه المعلمون بها من مستويات أداء تعينهم علي تأدية أدوارهم المطلوبة منهم بفعالية، ويتم قياس جودة المعلم اعتمادًا علي معايير تحدد الأداء الفعّال للمعلم، من خلال: توصيف المعارف والمهارات والمفاهيم الأساسية التي تدعم المعلمين من أجل تحسين ممارساتهم التدريسية، كما تعالج معايير المعلم المتغيرات التي تؤثّر في طبيعة عملية التدريس.

ويحتل تحقيق معايير المعلم المكانة الأولي في العملية التعليمية؛ لأنه بتحقيق هذه المعايير يتحقق الأداء التربوي المطلوب للعملية التعليمية" فتعمل المعايير علي تطوير أداء المعلمين من خلال تحسين مهاراتهم وقدراتهم مما يؤدي إلي زيادة الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين(Alaska Department of Education & Early Development, 1997)، ونظرًا لأهمية معايير المعلم فقد دمجت في أعمال ترخيص إعداد المعلمين لممارسة المهنة(ماري ديين، ٢٠٠٢: ٣٩٧)".

وأوضحت دراسة والش (Walsh. K, 2001)أن وضع معايير لجودة المعلم يؤدي إلي:

- تمكّن المعلم من المادة العلمية.
- حب الاستطلاع اللغوي.
- تنمية التفكير الإبداعي لدي المعلم.

- تنمية كفاءات التدريس لدي المعلم.

ولا تقاس جودة المعلم بكم المعارف التي يمتلكها فقط، ولكن تقاس أيضًا بما لديه من كفاءات تدريسية ومهارات أكاديمية ومدي التزامه خلقيًا ومدي قدرته علي مواجهة التحديات المعاصرة بما تحمله من تغيرات علمية وتقنية، حيث تشير دراسة لورانس بسطا زكري(٢٠٠١) أنه يمكن قياس جودة المعلم في ضوء ثلاثة مداخل: مدخل أدوار المعلم، مدخل مهارات المعلم، مدخل كفايات المعلم.

وقد تتبعت دراسة سوزان فيليب(Phillips, Susan M, 2002: 5) طرق قياس جودة المعلم، وتوصلت الدراسة إلي أنه قد تم قياس جودة المعلم بناءً علي خصائص المعلمين وصفاتهم، ثم تم قياس جودة المعلم من خلال قياس مدي جودة أدائه في التدريس وما يحدثه المعلم داخل الفصل من تأثيرات في الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم، وأكدت دراسة محمد عزت عبد الموجود (٢٠٠٣: ١٦٥) أن المحك الأساسي في قياس جودة المعلم يكمن في القدرات التي يكتسبها وليس في عدد السنوات التي قضاها في عملية التدريس.

وعلي ذلك يتضح مدي اهتمام الأنظمة والدراسات التربوية بموضوع جودة المعلم وتناوله من جوانب متعددة، ولتحسين أداء المعلم تبنت معظم النظم التربوية فلسفة المعايير التربوية من خلال تحديد مستويات معيارية لأداء المعلم تمثل مجالات لجودة أدائه الأكاديمي والمهني، تتضمّن: المهارات والخصائص التي يحتاجها المعلم للقيام بدوره في تهيئة المتعلمين للتكيف مع الحياة المستقبلية، وتحدد مستوي الأداء المطلوب من خلال مجموعة من المؤشرات التي تصف الأداء الفعلي للمعلمين وتتعلق بنوعية الممارسات التي يقوم بها المعلمون في العملية التعليمية.

ويحدد البحث الحالي مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر انطلاقًا من المعطيات التالية:

- معايير جودة المعلم لدي بعض الهيئات الدولية.
- الدراسات الخاصة بمعايير المعلم.
- المعايير القومية للمعلم في مصر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م.
- معايير جودة المعلم الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٨م.

وتحدد هذه المعطيات نقطة الانطلاق نحو صياغة أهم مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر مع تدعيم هذه المؤشرات بنتائج الدراسات التربوية التي تبيّن مضمونها، وتؤكد أهمية كل مؤشر من مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر.

توجهات معايير جودة أداء المعلم:

أشارت الدراسات التربوية إلي أهمية المعايير في العملية التربوية، مما تمخض عنه اهتمام معظم الأنظمة التعليمية بتحديد معايير للمعلم تعكس محاور الرؤية المستقبلية لأداء المعلم، وتعبّر معايير المعلم عن مستويات الأداء المطلوب توافرها فيما يقوم به المعلم من ممارسات وأدوار داخل المدرسة وخارجها، كما تتضمّن المعايير الخاصة بالمعلم تحديد خصائصه وكفاياته ومهاراته.

وتقوم معايير جودة أداء المعلم علي أن المعلمين يجب أن يكونوا أشخاصًا مفكرين ومبدعين يستخدمون مجموعة مباديء واستراتيجيات مشتقة من شخصية واعية للتربية والمتطلبات العديدة لسياقات التعلّم(برهامي زغلول وحمدي عبد العزيز، ٢٠٠٧: ١٢١٦).

ويشير المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية The NBPTS إلي أن سياسة وضع المعايير التي تحدد جودة أداء المعلم تستند علي خمسة افتراضات جوهرية، هي(Phillips Susan M, 2002:12) (the Laboratory for Student Success (LSS), 2002):

١- إدراك المعلمين لدي مسؤوليتهم عن المتعلمين وتعلّمهم، وبذلك ينبغي علي المعلمين تكريس جهودهم لتيسير حصول جميع المتعلمين علي المعرفة، والعمل علي تعديل ممارستهم في ضوء ميول المتعلمين وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم مع معرفتهم لكيفية نمو وتعلّم المتعلمين.

٢- معرفة المعلمين بالموضوعات والمواد الدراسية التي يدرّسونها، مع معرفتهم لكيفية تقديم هذه المواد والموضوعات للمتعلمين، بحيث يدرّسونها وهم علي وعي بالمعرفة التي يجلبها المتعلمون معهم والمدركات والمفاهيم السابقة، وهم يخلقون للمتعلمين مسارات متعددة للمعرفة.

٣- إدراك المعلمين لمسؤوليتهم عن إدارة تعلّم المتعلم ومراقبته، ويتميز المعلمون المؤهلون بقدرتهم علي توظيف ميول المتعلمين من خلال: توظيفهم لاستراتيجيات تعليمية مناسبة للمواقف التعليمية المتنوّعة، وإثارة دوافع المتعلمين ودمجهم في الأنشطة المختلفة، واستخدام طرق عديدة لقياس نمو المتعلم، مع التواصل مع الآباء وتوضيح مستوي أداء أبنائهم.

٤- يتأمل المعلمون ممارساتهم ويتعلمون من الخبرة، ويسعون للحصول علي مشورة الآخرين ويستفيدون من البحث التربوي؛ لتعميق ممارساتهم بما يتلاءم مع الأفكار والنتائج الجديدة.

٥- يعمل المعلمون كأعضاء متعاونين في مجتمعاتهم، مع استخدام إمكانيات المدرسة والمجتمع لصالح المتعلمين ويعملون علي نحو مبتكر وتعاوني مع الآباء ويشركونهم في العمل بالمدرسة.

ويري كل من جوهنستون وهالوتشا وشاتر (Johnston Jane, John Halocha & Mark Chater, 2007:1)أن معايير جودة أداء المعلم لابد أن تتضمّن النقاط التالية:

- معرفة المعلم لمحتويات المعرفة التي يقوم بتعليمها.
- معرفة المعلم لأصول التدريس.
- معرفة المعلم بالمهارات التدريسية.
- معرفة المعلم بالمفاهيم المنتشرة بين المتعلمين.
- معرفة المعلم بصعوبات التعلّم المتعلقة بمادته وبالمتعلمين.

وقد تضمّنت الدراسات الحديثة في معايير المعلم العوامل والجوانب ذات العلاقة بالأداء التدريسي والعلاقات الاجتماعية الخاصة بالمعلم في المجتمعين المدرسي والخارجي وأيضًا التنمية المهنية المستمرة للمعلم، وتتضمّن معايير جودة أداء المعلم مجموعة من المؤشرات التي تبيّن مدي نجاح المعلم في تأدية مهامه بالصورة التي تحقق أهداف المجتمع من العملية التعليمية.

معايير جودة أداء المعلم لدي بعض الهيئات الدولية:

عملت بعض الهيئات الدولية علي تحديد معايير لأداء المعلم، تتضمّن معارف ومهارات واتجاهات المعلم؛ لاستخدامها كخطوط مرشدة لتطوير الأداء المهني والأكاديمي للمعلم، فالمعايير المرتبطة بالجوانب المعرفية والعلمية عند المعلم تعمل علي تمكّن المعلم من المادة التي يدرّسها وتزيد من ثقة المعلم في نفسه، والمعايير المرتبطة بالمهارات التدريسية والإدارية تساعد المعلم علي توظيف الاستراتيجيات التدريسية والإدارية في المواقف التعليمية المناسبة.

ومن أبرز معايير المعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية، ما يلي:

١- معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية *INTASC*

حدد الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية "Interesting New Teacher Assessment & Support "INTASC Consortium Standards" عشرة معايير لجودة أداء المعلم، وقد تضمّنت تلك المعايير عدة مؤشرات تعد بمثابة ترجمة لتلك المعايير في الواقع العملي في العملية التعليمية، وهي(جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٠: ٤١٤- ٤١٥) (the Laboratory for Student Success (LSS), 2002) (أمين النبوي، ٢٠٠٧: ٤٤-٤٥):

- **المعيار الأول: مادة التخصص**، ويتحقق هذا المعيار من خلال فهم المعلم للمفاهيم الرئيسة في مادته، وأدوات البحث والاستقصاء وبنية العلوم والمواد التي يدرّسها مع قدرته علي تهيئة خبرات تعلّم تجعل جوانب المادة الدراسية ذات معني للمتعلمين.
- **المعيار الثاني: تعلّم المتعلمين**، ويتحقق هذا المعيار من خلال معرفة المعلم لكيفية تعلّم المتعلمين، وكيفية نموهم مع توفير فرص التعلّم لساندة نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي.
- **المعيار الثالث: تنوّع المتعلمين**، ويتحقق هذا المعيار من خلال فهم المعلمين لكيفية اختلاف المتعلمين في طرقهم ومداخلهم للتعلّم، مع توفير الفرص التعليمية التي تلائم جوانب التنوّع عند المتعلمين.
- **المعيار الرابع: استراتيجيات التعلّم**، ويتحقق هذا المعيار من خلال فهم المعلمين لكيفية استخدام استراتيجيات التعليم المتنوّعة لتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء.

- **المعيار الخامس: بيئة التعلّم**، وذلك من خلال فهم المعلم لدافعية المتعلمين ولسلوكهم؛ لخلق بيئة تعلّم تشجّع التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاندماج النشط في التعلّم والدافعية النابعة من الذات.
- **المعيار السادس: الاتصال والتكنولوجيا**، وذلك من خلال معرفة المعلم بأساليب التواصل الفعّالة اللفظية ووسائل الإعلام؛ لتنمية البحث والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند والداعم في حجرة الدراسة.
- **المعيار السابع: التخطيط والتدريس**، وذلك من خلال استناد المعلم إلي معرفته بالمادة الدراسية والمتعلمين والمجتمع المحلي وأهداف المنهج التعليمي.
- **المعيار الثامن: التقييم**، وذلك من خلال فهم المعلم لاستراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية، وأن يستخدمها لتقويم نموهم العقلي والاجتماعي والجسمي وليضمن استمراره.
- **المعيار التاسع: التفكّر والتنمية المهنية**، وذلك من خلال ممارسة المعلم التأمل لتقويم أدائه علي نحو مستمر، ومعرفة تأثير أدائه وأفعاله في الآخرين، ويعمل علي نحو نشط ويبحث عن الفرص لنموه المهني.
- **المعيار العاشر: التعاون وأخلاقيات المهنة والعلاقات**، وذلك من خلال تنمية المعلم لعلاقاته مع زملاء العمل ومع الآباء، ومع المؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي لمساندة تعلّم المتعلمين.

وتمثّل المعايير التي حددها الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية INTASC الرافد الأساسي الذي اتخذت منه معظم المؤسسات التربوية في المجتمعات المختلفة مرجعية أساسية انطلقت منها في صياغة المعايير الخاصة بمعلميها.

٢- معايير وكالة التدريب والتنمية بانجلترا TDA

حددت وكالة التدريب والتنمية بانجلترا TDA معايير مهنية للأداء التدريسي للمعلمين، في إطار يتضمّن ثلاثة مجالات مترابطة تغطي الجوانب المرتبطة بالمعلم، وهي(*Training & Development Agency for school, 2007*):

- الإسهامات المهنية.

- Professional Attribute

- المعرفة والفهم المهني.

- Professional Knowledge & Understanding

- المهارات المهنية.

-Professional Skills

وقد تضمّنت هذه المجالات المعايير التي يجب أن تتوافر في المعلم، وتتعلق بكل من:

- حالة المعلمين الصحية.
- علاقات المعلم مع المتعلمين.
- الاتصال والعمل مع الآخرين في فريق.
- التنمية المهنية الذاتية.
- التخطيط.
- توفير المناخ الإيجابي في بيئة التعلّم.
- معرفة موضوعات المنهج.
- استراتيجيات التدريس والتعلّم.
- التقييم والتوجيه وإعطاء التغذية الراجعة.

وقد حددت وكالة التدريب والتنمية بانجلترا TDA المؤشرات المتضمّنة في معايير المعلم تبعًا لاختلاف مستوي المعلم، وتبدأ بمؤشرات أداء المعلم المبتدئ وتنتهي بمؤشرات أداء المعلم المتميز، وقد تم تحديد هذه المعايير لدعم جانب التميز عند المعلمين، ومساعدتهم في تحديد احتياجاتهم المهنية وتوسيع وتعميق خبرتهم ضمن مراحل مهنتهم الحالية، وقد أوصت وكالة التدريب والتنمية بانجلترا TDA بضرورة وضع معايير المعلم كأحد الشروط الأساسية في أثناء التعاقد مع المعلمين، مع العمل علي إعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وفقًا لهذه المعايير.

٣- معايير إدارة التعليم بولاية نيوجرسي New Jersey

بالاعتماد علي المعايير التي حددها الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد بالولايات المتحدة الأمريكية INTASC حدد قسم التعليم بولاية نيوجرسي New Jersey عشرة معايير تتضمّن تقديم رؤية واضحة للمعارف والخصائص العقلية والخلقية والأداءات اللازمة للمعلمين، مما يعمل علي دعم عملية التعليم بالولاية، وهذه المعايير، هي:

(New Jersey Department of Education, 2004:7-18)

- **المعيار الأول: المعرفة بموضوعات المادة التي يعلّمها المعلم**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين للمفاهيم المركزية وأدوات التحقيق الخاصة بمادة التعلّم.
- **المعيار الثاني: النمو والتطور الإنساني**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين لكيفية نمو وتطور شخصيات المتعلمين ومعرفة أثر العوامل المحيطة ببيئة التعلّم علي المتعلمين، مع إعطائهم الفرص التي تدعم جوانب النمو الاجتماعية والوجدانية والثقافية والنمو النفسي لدي المتعلمين.
- **المعيار الثالث: تنوّع المتعلمين**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين لكيفية التعامل مع المتعلمين المتنوّعين ثقافيًا.
- **المعيار الرابع: التخطيط والاستراتيجيات التعليمية**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين للتخطيط التعليمي، واستخدام المعلمين لأساليب تعليمية متنوّعة تلائم المراحل التنموية المختلفة للمتعلمين، وتعمل علي تنمية مهارات الأداء المختلفة لدي المتعلمين.
- **المعيار الخامس: التقييم**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين لاستراتيجيات التقييم المتعددة وفهم آليات تطبيقها في العملية التعليمية،

وترجمة النتائج التي تتوصل إليها عملية التقييم مع تبني فلسفة استخدام هذه النتائج في تحسين تعلّم الطلاب.

- **المعيار السادس: بيئة التعلّم**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين لسلوكيات المتعلمين مع تهيئتهم لبيئة تعلّم آمنة ومحترمة تشجّع التفاعل الإيجابي في حجرة الدراسة.
- **المعيار السابع: الحاجات الخاصة**، ويتضمّن هذا المعيار فهم المعلمين للحاجات الخاصة للمتعلمين، وتلبية هذه الحاجات بتهيئة بيئة التعليم والتعلّم المناسبة.
- **المعيار الثامن: الاتصال**، ويتضمّن فهم المعلمين لاستخدام تقنيات الاتصال الفعّال في العملية التعليمية.
- **المعيار التاسع: التعاون والمشاركة**، ويتضمّن فهم المعلمين للقدرة علي بناء علاقات مع المجتمع المحيط بالعملية التعليمية لدعم عملية تعلّم المتعلمين.
- **المعيار العاشر: النمو المهني**، ويتضمّن فهم المعلمين لكيفية تأمل موقفهم الحالي وتقييم أدائهم ومتابعة فرص نموهم المهني بشكل محترف.

٤- معايير إدارة التعليم بولاية ويسكونسن *Wisconsin*

حددت الإدارة العامة للتعليم بولاية ويسكونسن Wisconsin المعايير التي يتم في ضوئها منح التراخيص للمعلمين لمزاولة مهنة التدريس، منها:

(Wisconsin Department of Public Instruction, 2008)

١- معرفة مواضيع التدريس. ٢- معرفة كيفية نمو المتعلمين.

٣ - معرفة كيفية تعلّم المتعلمين.

٤- معرفة أن المتعلمين يتعلّمون بصورة مختلفة.

٥- معرفة كيفية التدريس. ٦- معرفة كيفية إدارة الصفوف.

٧- معرفة كيفية التواصل الجيد.

٨ - امتلاك القدرة على التقييم الذاتي.

٩- الارتباط بعلاقات إيجابية مع أطراف العملية التعليمية" علاقات المعلمين بالمدرسة والمجتمع".

وبناءً علي ما سبق يتضح أن معايير أداء المعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية عالجت الأبعاد المختلفة لشخصية المعلم، فقد أكدت ضرورة امتلاك المعلم المعارف بالقدر الذي يتيح له التعامل الفعّال مع المناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها، وتوظيفها في عملية التعليم والتعلّم وتوجيه تعلّم المتعلمين، وإعدادهم للتمكّن من التعامل مع المتغيرات المعاصرة، مع امتلاك المعلم للإمكانات والقدرات التي تمكّنه من مواكبة كل جديد في العملية التعليمية وفي المجتمع الخارجي.

معايير جودة المعلم من خلال الدراسات والبحوث المحلية والعالمية:

حاولت بعض الدراسات وضع معايير لجودة أداء المعلم تعمل علي توجيه أداء المعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه، وقد مثّل استخدام معايير أداء المعلم كآلية لقياس جودته هدفًا أساسيًا للدراسات التربوية التي اهتمت بتحديد معايير لجودة أداء المعلم، ومن الدراسات التي حاولت وضع معايير لجودة المعلم، ما يلي:

١- دراسة سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨)

حددت دراسة سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨: ٨٨) بعض المعايير الخاصة بأداء معلم المدارس الثانوية، ومنها:

- التأهيل العلمي والتربوي.
- الانتظام في العملية التعليمية.
- إدراك احتياجات المتعلمين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- الاهتمام بطرق التعلّم التعاوني.

- التركيز علي مسؤولية المتعلم في التعليم" تفريد التعليم".
- تقبّل التغذية الراجعة.
- الإفادة من مصادر التعليم والتعلّم المختلفة في التدريس.
- استخدام الأسلوب الحواري.
- العمل في ضوء الأهداف.
- تنمية الاتجاه التحليلي والنظرة المتعمقة والحس الوطني والجانب المهاري والفكري واليدوي لدي المتعلمين.

٢- دراسة برهامي زغلول وحمدي عبد العزيز(٢٠٠٧)

رصدت دراسة برهامي زغلول وحمدي عبد العزيز(٢٠٠٧) معايير جودة المعلم في ثلاثة مجالات، هي:

- **المعرفة المهنية**: وتتضمّن التأصيل في المجالات العديدة التي تقدم فهمًا للطلاب وتعلّمهم وفهم طبيعة الذكاء الإنساني والتعلّم والأداء وفهم تأثيرات الخبرة الاجتماعية والسياق والثقافة.
- **المهارات التدريسية**: وتتضمّن القدرات علي تحويل المعرفة إلي الأفعال المطلوبة للتدريس الفعّال.
- **الميول التدريسية**: وتتمثّل في التوجهات التي يطورها المعلمون للتفكير والتعرف بطرق مسؤولة مهنيًا كالميول نحو المتعلم ونحو مهنة التدريس.

٣- دراسة جوهنستون وهالوتشا وشاتر

(2007) Johnston Jane, John Halocha & Mark Chater

حدد جوهنستون وهالوتشا وشاتر (Johnston Jane, John Halocha & Mark Chater, 2007:12) بعض المعايير التي ينبغي توافرها في المعلمين المبدعين في القرن الحادي والعشرين، وهي:

- دعم وتزويد الأنشطة الإبداعية.

- التأثير في شخصيات طلابهم.

- تهيئة بيئة التعلّم لمقابلة احتياجات المتعلمين الفردية.

- تضمين المتعلمين كمشاركين فاعلين في عملية تعلّمهم.

- امتلاك معرفة جيدة بالمادة وبأصول ومهارات التدريس.

- لديهم قدر من الحماس الذي يزيد من دافعية المتعلمين للتعلّم.

٤- دراسة محمد عزت عبدالموجود(٢٠٠٣)

حددت دراسة محمد عزت عبد الموجود(٢٠٠٣) ثمانية معايير يجب توافرها في المعلم داخل الفصل لتحقيق التعليم المتمين، وهي:

١- التمكّن من المادة الدراسية. ٢- التخطيط للدرس.

٣- تنفيذ الدرس.

٤- اختيار طرق التدريس واستخدامها حسب الموقف التعليمي وحسب الموضوع المطروح.

٥- تصميم واستخدام الوسائل التعليمية.

٦- القيام بالأنشطة التعليمية.

٧- التفاعل مع المتعلمين.

٨- تقويم الدرس وختامه .

٥- دراسة منير حربي وحنان رزق(٢٠٠٢)

قدمت دراسة منير حربي وحنان رزق(٢٠٠٢) ثلاثين معيارًا تحدد جودة أداء المعلم، تمثّلت في أربعة مجالات:

- معايير جودة السمات.
- معايير جودة الأداء الأكاديمي.
- معايير جودة الأداء المهني.
- معايير جودة رضا الخريج عن عمله.

١- دراسة لورنس بسطا ذكري(٢٠٠١)

توصلت دراسة لورنس بسطا ذكري(٢٠٠١) إلي أن أبرز مؤشرات جودة المعلم تتمثّل في ستة معايير تعالج عناصر التدريس الفعّال من: تخطيط للتدريس، واختيار استراتيجية وطريقة التدريس الملائمة لموضوع الدرس، ومعرفة لخصائص نمو المتعلمين ولما بينهم من فروق فردية، وتحديد مصادر التعلّم، وانتقاء الوسائط التكنولوجية اللازمة لإنجاز أهداف الدرس، وإدارة الموقف التعليمي وتقييم نواتج التعلّم.

تعليق:

من خلال المراجعة المتأنية لما سبق عرضه من معايير ومؤشرات جودة أداء المعلم التي حددتها الدراسات التربوية، يلاحظ الباحث أن هذه المعايير قد تختلف في إعدادها وكيفية صياغتها وعمقها واتساعها وفي جانب تناولها لمهارات وخصائص المعلم، ولكنها تتفق بدرجة كبيرة في المحتوي والمضمون والتوجهات.

المعايير القومية للمعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣):

توجّهت منظومة التعليم المصري إلي الأخذ بصيغة المعايير التعليمية فأصدرت في عام ٢٠٠٣م استراتيجية المعايير القومية للتعليم، وقد تضمنت محوراً خاصا بالمعلم Teacher (Educator) مكونًا من خمسة مجالات تضمّنوا" ثمانية عشر" معيارًا و" خمسة وتسعين" مؤشراً يصفوا أداء المعلم في العملية التعليمية داخل المدرسة، ويشمل محور المعلم المجالات الآتية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣):

١- التخطيط. ٢- استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل.

٣- المادة العلمية. ٤- التقويم. ٥- مهنية المعلم.

وتتضمّن هذه المجالات المعايير الآتية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ٧٤- ٧٥):

المجال الأول: مجال التخطيط:

المعيار ١: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار ٢: التخطيط لأهداف كبري وليست لمعلومات تنظيمية.

المعيار ٣: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلّم وإدارة الفصل:

المعيار ١: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات المتعلمين.

المعيار ٢: تيسير خبرات التعلّم الفعّال.

المعيار ٣: إشراك المتعلمين في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

المعيار ٤: توفير مناخ ميسّر للعدالة.

المعيار ٥: الاستخدام الفعّال لأساليب متنوّعة لإثارة دافعية المتعلمين.

المعيار ٧: إدارة وقت التعلّم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية:

المعيار ١: التمكّن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

المعيار ٢: التمكّن من طرق البحث في المادة العلمية.

المعيار ٣: تمكّن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

المعيار ٤: القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال التقويم:

المعيار ١:- التقويم الذاتي.

المعيار ٢: تقويم المتعلمين. **المعيار ٣**: التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم:

المعيار ١: أخلاقيات المهنة.

المعيار ٢: التنمية المهنية.

وقد تضمّنت هذه المعايير" خمسة وتسعين" مؤشرًا تحدد جودة أداء المعلم في مصر، وتعالج الأبعاد لمختلفة لأداء المعلم داخل المدرسة وخارجها.

معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مارس(٢٠٠٨)

وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر(٢٠٠٨) أربعة معايير تستخدم كآلية للحكم علي جودة أداء معلم التعليم قبل الجامعي في مصر:

المعيار الأول: التخطيط والاستراتيجيات الفعّالة للتدريس.

المعيار الثاني: ممارسة مهنية فعّالة.

المعيار الثالث: الالتزام بأخلاقيات المهنة.

المعيار الرابع: طرق وأساليب تقويم فعّالة.

وقد تضمّنت هذه المعايير" ثلاثة عشر" مؤشراً تستخدم في الحكم علي جودة أداء المعلم.

تعليق:

يري الباحث أن معايير المعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية وبعض الدراسات التربوية والمعايير القومية للمعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) ومعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد(٢٠٠٨) تتفق بدرجة كبيرة في مضمونها وتوجهاتها، حيث عالجت ثلاثة جوانب أساسية لأداء المعلم في العملية التعليمية، وهي:

- **المعرفة المهنية** *Professional knowledge* وتتضمّن المؤشرات المرتبطة بإدراك المعلم لأساسيات المادة التي يقوم بتدريسها ومعرفة كيفية تعلّم المتعلمين لها، ومراعاة المعلم لحاجات المتعلمين المتنوّعة مع إدراكه للخلفية الثقافية للمتعلمين ومعرفة مدي تأثيرها علي عملية التعليم والتعلّم.

- **الممارسات المهنية** *Professional Practice* وتتضمّن المؤشرات المرتبطة بالمحكات التي تحكم اتصال المعلم بالمتعلمين، ومدي قدرتهم علي تأسيس الأهداف التعليمية وإدراكهم للطرق التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف، وقدرته علي استعمال الأنشطة التعليمية ومصادر التعلّم اللازمة، وإدراكه لأهمية إشراك المتعلمين في مواقف التعلّم واختيار المحتوي التعليمي وتنظيمه بطرق منطقية تعمل علي تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وإدراكه لأهمية تقييم أدائه، مع معرفته بالممارسات المهنية الخاصة بتوجيه سلوك المتعلمين داخل الصف الدراسي وخارجه وكيفية تأسيس مناخ صفي إيجابي.
- **القيم المهنية** *Professional Values* وتتضمّن المؤشرات المرتبطة بممارسة المعلم لأخلاقيات مهنة التدريس وممارسة عملية النمو المهني، وإدراكه لكيفية التعامل مع الآخرين من داخل العملية التعليمية ومن خارجها.

مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر:

تمثّل مؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر وصفًا للقدرات والمهارات التعليمية والخصائص الشخصية للمعلم، من خلال توصيفها للممارسات التي ينبغي للمعلم القيام بها في ضوء المعايير التي تحدد مستوي الأداء المطلوب من المعلم تحقيقه، وتتم من خلال تفاعل المعلم مع أطراف العملية التعليمية "الإدارة- المتعلم- أولياء الأمور-....".

ويحدد البحث الحالي معايير جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر، ويندرج ضمن هذه المعايير عديد من المؤشرات التي تتعلق بنوعية معارف ومهارات واتجاهات معلم المدارس الثانوية العامة في مصر، ويعضد الباحث لهذه المؤشرات بنتائج الدراسات التربوية التي تبيّن مضمونها وتؤكد أهميتها في العملية التعليمية.

وتعرض الصفحات الآتية لأهم معايير ومؤشرات جودة أداء معلم المدارس الثانوية العامة في مصر:

المعيار الأول(١): التمكّن من البنية الأساسية لمادة التخصص:

يتناول معيار تمكّن معلم المدارس الثانوية العامة من البنية الأساسية لمادة تخصصه امتلاكه للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتضمّنها مادة تخصصه، ويتطلب ذلك من المعلم" تمتعه بمعرفة عميقة في تخصصه والمادة التي يقوم بتدريسها ومعرفة بطبيعة العلم، وامتلاك الاستعداد لمزيد من التعلّم في مادة تخصصه(عبد السلام مصطفي، ٢٠٠٠: ٢٩٠)".

ومن الأمور البديهية أن المعلم يحتاج إلي خلفية معرفية أعمق من التي يحتاجها المتعلمون، لذا ينبغي علي المعلم استخدام مصادر المعرفة المتاحة له من مكتبة وانترنت في تكوين خلفية معرفية واسعة عن مجال تخصصه، وفي الإطلاع علي الجديد في المادة التي يقوم بتدريسها.

ويري السيد سلامة الخميسي(٢٠٠٠) أن المعلم في التربية المعاصرة يحتاج إلي خمسة أنواع من المعرفة، منها: معرفته بموضوعات مادته التي يدرّسها، ويفرض ذلك علي المعلم أن يكون ملمًا بمادته إلمامًا يجعله موضع احترام طلابه وقياداته، فالمعلم كلما كان متمكنًا من مادته كلما ازداد إقبال تلاميذه عليه، وكلما ارتفع مستوي ثقته بنفسه مما يؤدي إلي ارتفاع مستوي تحصيل طلابه، وتؤكد دراسة نبيل عبد الواحد وعزة عبد الرازق(٢٠٠٨) ضرورة امتلاك المعلم فكرة أساسية عما يجب أن يتعلّمه المتعلم والتعامل مع المعرفة بكل تعقيداتها.

ويساعد تمكّن معلم المدارس الثانوية العامة في مصر من مادة تخصصه بما تتضمّنه من مفاهيم ومهارات متنوّعة مع التكامل في المعرفة والجوانب العلمية مع المواد الدراسية الأخرى في تأدية ممارساته داخل المدرسة وزيادة الثقة في نفسه.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

١.١- يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة لمادة تخصصه.

يساعد امتلاك معلم المدرسة الثانوية العامة للمفاهيم الرئيسة لمادة التخصص في تنمية معارف وأداء المتعلمين بالدرجة التي تساعدهم في تحسين مستواهم الدراسي، وتتضمّن المفاهيم الرئيسة لمادة التخصص عند معلم المدرسة الثانوية العامة في مصر المعرفة الأكاديمية العامة والخاصة الكافية التي تمكّن المعلم من تنمية معارف المتعلمين بالقدر المطلوب.

وقد أكدت وثيقة معايير ولاية نورث كارولينا(*North Carolina Department of Education, 1999*) أهمية معرفة المعلم للمحتوي الذي يقوم بتدريسه، ويري نصر الله محمد محمود(٢٠٠٨) ضرورة تمكّن المعلم من أساسيات المعرفة فيما يقوم بتدريسه من بنية ومضمون المادة العلمية وفهم طبيعتها وتحليلها والتمكّن من أساليب البحث في المادة العلمية، وكذلك تنمية مهارات المعلم عن طريق التكامل بين ما يقوم بتدريسه من مادة علمية مع العلوم الأخري والقدرة علي إنتاج المعرفة.

وتؤكد دراسة مريم الشرقاوي(٢٠٠٥: ١٢٢) ودراسة سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٨: ٣٢٩) أن من مواصفات المعلم الناجح إجادته لمادة تخصصه، ويظهر ذلك من خلال إتقانه للحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تتضمّنها مادة تخصصه والإلمام بطبيعتها، وأن يكون مستوعباً متفهماً لأصولها واعيًا بتطورها وملمًا بالجديد منها.

وقد أكدت دراسة شافير وجوينث ونانسي وجورج(*Schafer, William D.& Gwenyth Swanson, & Nancy Bené, and George Newberry, 2001*) تأثير المعارف التي يمتلكها المعلم بإيجابية علي تحسين أداء المتعلمين، وأنها

تكسب المعلم القدرة علي تعزيز استجابات المتعلمين في مواقف التعليم والتعلّم المختلفة، وتمكّن المعلم من توفير خبرات تعلّم تجعلها ذات معني للمتعلمين.

١ .٢- يستطيع المعلم توظيف المفاهيم المختلفة لمادته في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

تكمن أهمية المعرفة الأكاديمية التي يمتلكها معلم المدارس الثانوية العامة في مدي قدرته علي توظيف هذه المعرفة في المواقف التعليمية المختلفة كالأنشطة التعليمية والمشكلات الحياتية التي قد يواجهها المتعلم، وفي حل بعض المشكلات التي قد تواجه المتعلم في بعض المواد الدراسية الأخرى، فقد أكدت دراسة نصر الله محمد محمود(٢٠٠٨) أهمية توظيف المعلم لما يمتلكه من معارف في الاستخدام الأمثل في إنتاج خبرات تعليمية جديدة في مجال تخصصه.

وتشير الدراسات إلي أن توظيف المعلم لمعارفه ومهاراته الأكاديمية في مواقف عملية التعليم والتعلّم له تأثير إيجابي علي الأداء الأكاديمي للمتعلمين، فقد توصلت دراسة ويني وينج(*Winnie Wing-Muiso, 1997*) ودراسة تي فونج (Yuen Ti Fonng, 2005) إلي أنه يمكن للمعلم توظيف معارفه في المراحل المختلفة لعملية التدريس: التخطيط، التنفيذ، التقويم، وفي اختيار المواد التعليمية المساعدة له في عملية التدريس.

ويساعد امتلاك المعلم للمعرفة الجيدة بموضوعات المادة التي يدرّسها وبأصول تدريسها، في قدرته علي التخطيط الفعّال لعملية التدريس(Johnston Jane, John Halocha & Mark Chater, 2007:21)، ويمكن للمعلم توظيف ما يمتلكه من معارف ومهارات في حل بعض المشكلات في المواقف المختلفة من خلال تقديم أفكار حول التطبيقات العلمية لتخصصه.

ويعمل توافر الممارسات المتضمنة في معيار تمكّن معلم المدارس الثانوية العامة في مصر من مادة تخصصه علي تقوية العلاقات بين المعلمين والمتعلمين،

وزيادة ثقة المتعلمين والموجهين والهيكل الإداري في المعلم، وتمكّن المعلم من الربط بين مادته وبين المواد الدراسية الأخري والربط بين مادته وبين خبرات المتعلم التي قد يكتسبها في المجتمع الخارجي، وبالتالي يساعد ذلك في تحقيق ثقة المعلم بنفسه، مما يؤدي إلي إقباله علي عملية التدريس بشكل إيجابي، الأمر الذي يعمل علي تحسين الأداء التعليمي للمتعلمين.

المعيار الثاني(٢): التخطيط لعملية التعليم والتعلّم:

يشير تحقيق معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لمعيار التخطيط لعملية التعليم والتعلّم إلي تطبيق المعلم لآليات التخطيط التعليمي في العملية التعليمية، ويتضمّن ما سيقوم به المعلم من الإجراءات المتنوّعة لتنفيذ درسه، ويسهم تحقيق المعلم لمعيار التخطيط لعملية التعليم والتعلّم في تحقيق أكبر قدر من الكفاءة والفعالية في توظيف الموارد المتاحة في العملية التعليمية، والعمل علي توفير الفرص المتنوّعة لنمو المتعلمين، وتجنب المعلم للارتجالية والعشوائية التي قد تحيط بمهامه.

ويشير عبد السلام مصطفي(٢٠٠٠: ١٤٦) إلي أن قيام المعلم بعملية التخطيط يسهم في اختيار الإستراتيجية المناسبة للتعليم ومساعدات هذه الإستراتيجية من تكنولوجيا المعلومات وأنشطة وأساليب تقويم تتوافق مع مستويات المتعلمين وتستثير دافعيتهم للتفاعل مع عملية التعليم والتعلّم.

وأكدت دراسة عيد علي(٢٠٠٢) أن من أبرز ملامح التدريس الفعّال: تمكّن المعلم من التخطيط الجيد للمواقف التعليمية التي تنظّم داخل المدرسة وخارجها، ويري كل من جان جوهنستون وجوهن هالوتشا ومارك شاتر (Johnston Jane, John Halocha & Mark Chater, 2007:17)أن قيام المعلم بعملية التخطيط يؤدي إلي تحقيق الترابط بين الأهداف التعليمية وبين قدرات المتعلمين، وتوظيف المعلم لتوجهات النظريات التعليمية الحديثة والعمل بموجبها.

ويحتاج المعلم لبعض البيانات التي تساعده في تحقيق التخطيط الجيد لعملية التعليم والتعلّم، حددتها دراسة بريند تانير(Tanner Brend m., 2007) في: معرفة المعلم لبعض البيانات عن تحصيل المتعلمين وطبيعتهم، ومعرفة أهداف وغايات المناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها؛ والمعرفة بالمعايير المطلوب من المتعلمين تحقيقها، ومعرفة أساليب التقييم والاستراتيجيات التعليمية الفعّالة.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات، هي:

٢ .١- ينظّم المعلم خطته في ضوء احتياجات المتعلمين التعليمية.

يمثّل تحديد احتياجات المتعلمين التعليمية محكًا أساسيًا في عملية تخطيط المعلم لعملية التعليم والتعلّم، فالمعلم الذي يمتلك معرفة كافية عن احتياجات طلابه المتنوّعة يعرف استعداداتهم ومهاراتهم ومستوياتهم الذهنية، ومن ثم يساعده ذلك في تحديد الأساليب المناسبة لكيفية التعامل معهم، وأشارت دراسة نبيل عبد الواحد وعزة عبد الرازق(٢٠٠٨) إلى أهمية معرفة المعلم لخصائص المتعلمين وكيفية تعلّمهم ونموهم من خلال معرفة السياق الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

ويحتاج معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لمعرفة طبيعة نمو المتعلم خاصة أن المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي يكون في بدايات مرحلة المراهقة، وتحدث له طفرة في جوانب نموه الجسمي والحركي والاجتماعي والعقلي، مما يتطلب تنوّيع الخبرات التعليمية ومساعدة المتعلم علي فهم واستيعاب الأفكار المتعلقة بالحياة والمستقبل، ويمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة أن يحدد الاحتياجات التعليمية للمتعلمين من خلال معرفة بعض المعلومات عن مستويات المتعلمين الاقتصادية والاجتماعية، ومعرفة مستويات نمو المتعلمين.

٢ .٢- يقوم المعلم بتحديد أهداف عملية التعليم والتعلّم بمستوياتها المختلفة.

يصف مؤشر تحديد معلم المدارس الثانوية العامة لأهداف عملية التعليم والتعلّم تحديد المعلم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المرغوب إكسابها للمتعلمين، ويشمل هذا المعيار صياغة المعلم الأهداف العامة والأهداف الإجرائية المتعلقة بالمناهج التعليمية المختلفة في المدارس الثانوية العامة، وتحقق صياغة معلم المدارس الثانوية العامة في مصر أهداف عملية التعليم والتعلّم بعض الإيجابيات التي تؤثر بفعالية في جوانب عملية التعليم والتعلّم" التخطيط- التنفيذ- التقويم"، منها(كوثر كوجك، ٢٠٠١: ١٧٢-١٧٣) (إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي، ٢٠٠٥: ٩٩):

- التركيز علي ما يحقق الأهداف المحددة المرتبطة بكل درس أو بكل وحدة.
- تنظيم وقت التعلّم من خلال تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل داخل العملية التعليمية.
- تحديد عناصر الدرس بحيث ينتقل من عنصر إلى آخر في أثناء عملية التدريس بفاعلية أفضل.
- اختيار المعلم أساليب التقويم المتسقة مع الأهداف المختلفة.

وجاءت دراسة سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨: ٢٦٦) ببعض الضوابط التي ينبغي علي المعلم مراعاتها عند تحديد أهداف عملية التعليم والتعلّم بمستوياتها المختلفة، ومنها:

- اشتقاق الأهداف من ثقافة المجتمع وفلسفته.
- مراعاة حاجات وإمكانيات وظروف المجتمع وخصائص المرحلة العمرية للمتعلمين.
- مراعاة المعارف المطلوب تعليمها لطلاب المرحلة الثانوية العامة.

- صياغة الأهداف بطريقة يسهل بها تطبيقها وقياسها.

- مراعاة جانب المرونة والشمولية في أثناء تحديد الأهداف التعليمية.

ومن خلال تحديد المعلم لأهداف درسه يمكن تحديد استراتيجيات التدريس المحققة لهذه الأهداف، وتحديد ما يحتاج إليه من مصادر التعلّم المتاحة في المدرسة، وتحديد كيفية تقويم أداء المتعلمين.

وعلي ذلك فإن إجادة معلم المدارس الثانوية العامة لصياغة أهداف عملية التعليم والتعلّم، يمكّنه من الربط بين الأهداف التعليمية وبين احتياجات المتعلمين" المعرفية والوجدانية والمهارية"، ووضع الأهداف التعليمية بطريقة تعزز الأبعاد المختلفة لشخصيات المتعلمين وتنمي المهارات التي يحتاج إليها المتعلم كمهارات التفكير وحل المشكلات والمهارات الاجتماعية.

وبناءً علي ما سبق تتضح أهمية تحقيق معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لمعيار التخطيط لعملية التعليم والتعلّم، ومعرفته بخصائص المتعلمين ومستويات نموهم وخلفياتهم الثقافية وكيفية التعامل معهم، وتوفير الخبرات التي تستثير دافعيتهم لعلمية التعلّم الفعّال، مما يوفّر عامل الثقة في نفس المعلم وضمان نمو خبراته العلمية والمهنية بصفة مستمرة.

المعيار الثالث(٣): استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في عملية التعليم والتعلّم:

يعبّر استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس الحديثة عن قيام المعلم بإجراءات متنوّعة تساعد المتعلمين على التحصيل بأقصى مستوى ممكن، واستثارة دوافعهم للعملية التعليمية داخل حجرة الدراسة وخارجها، وتمثّل استراتيجيات التدريس" كل ما يتبعه المعلم مع الطلاب من إجراءات متتالية لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٠: ٧١)".

وأشارت دراسة كاثيلين وورونال(Kathleen & Ronal, 1995) إلي أن أبرز مهارات المعلمين في القرن الحادي والعشرين هي تبني استراتيجيات تدريسية فعّالة مع معرفة استخدامها والتعديل فيها، وأكدت الدراسة أن استخدام المعلم لطرق التدريس المتنوّعة يؤدى إلى تحصيل مرتفع لدى المتعلمين.

ويمكن من خلال استخدام معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لاستراتيجيات التدريس الحديثة تحقيق عديد من الإيجابيات، منها(عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٠: ٧٤):

١- اكتساب المتعلمين الخبرات التربوية والقيم والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

٢- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والإبداع عن طريق أسلوب حل المشكلات.

٣- تنمية قدرة المتعلمين على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات صغيرة.

٤- مواجهة مشكلات الفروق الفردية بين المتعلمين والمشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.

وتكمن أهمية استخدام المعلم لاستراتيجيات التدريس كمعيار لجودة أدائه التربوي؛ لكونها" من أهم الوسائل الرئيسة لترجمة الأهداف التربوية، وتنظيم الخبرات التعليمية في مواقف لتسهيل عملية التعليم على الطلاب، وممارسة جهودهم الذاتية في التعلّم، وتحديد نمط التفاعل بين الطالب والمعرفة وطريقة النظرة إلى المعرفة وأساليب التعامل معها(محمد عبد الرازق، ١٩٩٩: ١٥٧- ١٥٨)". الأمر الذي يحقق النمو المتكامل لشخصية المتعلم.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات، هي:

٣ .١- يستخدم المعلم استراتيجيات تدريس متنوّعة لتقديم مادته الدراسية.

تؤكد الدراسات أهمية تنويع المعلم لطرق التدريس التي يستخدمها في المواقف التعليمية المختلفة، ويحتاج هذا الأمر إلي معرفة المعلم لطرق التدريس المختلفة ولكيفية توظيفها في مواقف التعليم والتعلّم، فقد أشارت دراسة ستيفن وكريستينا(Provasnik Stephen J. & Christina K. Stearns, 2003)إلي أهمية معرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس المتنوّعة، ومعرفته للأسس والنظريات التي تحكم تطبيق هذه الاستراتيجيات.

وتختلف طريقة التدريس من مادة لأخرى ومن فرع لآخر في المادة الدراسية وذلك تبعًا لطبيعة المادة، فيشير محمود الناقة(٢٠٠٧) إلي أن لكل مادة دراسية طبيعة خاصة تحدد أساليب وطرق وفنيات التعامل معها، ويتطلب تحديد طرق التدريس الخاصة بالمادة الدراسية معرفة المعلم بطبيعة المادة مع معرفة كيفية انعكاس هذه الطبيعة علي عملية تعليمها وتعلّمها، ويري محمد عزت عبد الموجود(٢٠٠٣) وعبد السلام مصطفي(٢٠٠٠: ٧٢) أن اختيار المعلم لطرق التدريس المناسبة واستخدامها في الموقف التعليمي يتم حسب موضوع الدرس المطروح، وفي ضوء الأهداف التي حددها المعلم لدرسه.

ومن الأمور التي تستدعي توظيف معلم المدارس الثانوية العامة لاستراتيجيات تدريسية متنوّعة، تغيّر النظرة التربوية إلي المتعلم علي اعتبار أنه مشارك أساسي وإيجابي في العملية التعليمية، الأمر الذي يفرض علي المعلم تنويع طرق التدريس التي يستخدمها، وقد عرضت بعض الدراسات لبعض الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها في عملية التعليم والتعلّم، ومنها: التعلّم التعاوني، والمناقشة، والعروض العملية والتجارب العملية، وحل المشكلات

والاستقصاء والاكتشاف الموجه وغير الموجه، والعصف الذهني، والتعلّم الذاتي وتعلّم الأقران وغيرها من الاستراتيجيات التربوية المتنوّعة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا لدي المتعلم(Tanner Brenda m, 2007).

وتحتل طبيعة المتعلم في المدارس الثانوية العامة في مصر جانبًا أساسيًا في تنويع طرق التدريس التي يستخدمها معلم المدارس الثانوية العامة في مصر، مما يفرض علي المعلم مراعاة طبيعة المتعلمين وتحديد احتياجاتهم التربوية والتعليمية قبل البدء في عملية التدريس واختيار طرق تدريس تلبي هذه الاحتياجات وتلائم طبيعة المتعلمين.

ويؤكد إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي(٢٠٠٥) ضرورة استخدام المعلم لطرق تدريس تناسب حاجات المتعلمين وقدراتهم وتراعي الظروف البيئية المحيطة بالعملية التعليمية، ويري رضا مسعد السعيد(٢٠٠٧) أنه ينبغي علي المعلم استخدام استراتيجيات التعليم التي تناسب خلفيات المتعلمين الفردية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ومعرفة أساليبهم في التعلّم، ويؤكد محمود الناقة (٢٠٠٧) أنه ينبغي علي المعلم أن يراعي طبائع المتعلمين وخصائصهم عند استخدام طرق التدريس.

ويعمل استخدام المعلم لمجموعة متنوّعة من طرق التدريس في تدريس موضوعات مادته الدراسية علي تحسين مستوي أداء المتعلمين في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، فقد أوضحت دراسة دونالد وكالي وكاثرين (Morrison Donald M. & Kelly Mokashi & Kathryn Cotter, 2004) ودراسة سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٨) أن تنويع المعلم لطرق التدريس في عملية التعليم والتعلّم يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها لدي معظم المتعلمين، كما أكدت دراسة ريجينا ودانيل (Oliver Regina M. & Daniel J. Reschly, 2007) ومحمود

الناقة (٢٠٠٧) أن تنوّيع المعلم لأساليب التعليم والتعلّم يعمل علي تنظيم سلوك المتعلمين، وزيادة المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية التعلّم.

ويعمل تنوّيع معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لطرق التدريس علي تنمية الأبعاد المختلفة لشخصيات المتعلمين، ويساعدهم علي تنمية مهاراتهم المتنوّعة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستثارة دافعية المتعلمين للمشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلّم الأمر الذي يعمل علي ضمان قدر أكبر من المشاركة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية، ويمكن للمعلم اختيار طريقة التدريس المناسبة وتوظيفها وفقًا لدرجة فهمه لكيفية نمو المتعلمين وتحديده لقدراتهم ومستوياتهم.

٣. ٢- يستخدم المعلم المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس.

يعتبر توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية ضرورة أساسية، انطلاقًا من حاجة المجتمع المصري إلى القوي البشرية القادرة على مواكبة تغيرات وتطورات العصر، ويشير هذا المؤشر إلي امتلاك معلم المدارس الثانوية العامة في مصر للمعرفة التي تمكّنه من استخدام المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية.

وقد أشارت الخطة الإستراتيجية للتعليم المصري الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨م إلي أن توظيف التكنولوجيا في عملية التدريس يسهم في تحقيق الجودة، حيث تعمل علي استخدام طرق تدريس جديدة في بيئات تعليمية تركّز علي المتعلم وتنمي قدراته الذاتية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧-٢٠٠٨: ١٠٣).

وتشير دراسة مصطفي محمد كامل(٢٠٠٧) إلي أن من أدوار المعلم في ضوء منظومة المعايير التعليمية: دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم من

خلال الاستفادة من الأدوات الالكترونية في تبني صيغ تعليمية فعّالة تعتمد علي استخدام الحاسوب في التعليم، ويري أمين النبوي (٢٠٠٧: ١٢٨) أن توظيف التكنولوجيا يعمل علي إثراء عملية التعليم والتعلّم واستثارة دافعية المتعلمين وإشباع حاجاتهم من خلال: إشراك جميع حواس المتعلم في عملية التعلّم؛ مما يؤدي إلي ترسيخ وتعميق هذا التعلّم وبقاء أثره لديه.

ويمكن من خلال توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية دعم التغيرات التي تحدث في المناهج نتيجة التغيرات المجتمعية ومواكبة التغيرات التي تحدث في استراتيجيات التدريس *(Johnston Jane, John Halocha & Mark Chater, 2007:131*).

وقد نتج عن توظيف المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس إحداث تحويل في استراتيجيات التعليم والتعلّم تتطلب قيام المعلم بأدوار جديدة، حددها عبد السلام مصطفي(٢٠٠٠: ٣٠٦) في أربعة أدوار رئيسة هي: التخطيط لاستخدام الأجهزة التكنولوجية المختلفة ودروه كمرشد والإشراف علي الطلاب ومساعداتهم في تحقيق المستويات المطلوبة منهم وتقويم احتياجات الطلاب التعليمية. ويمكن للمعلم تحقيق هذا المؤشر عن طريق معرفة أساسيات التكنولوجيا الحديثة وكيفية توظيفها في عملية التعليم والتعلّم.

٣ .٣- يوظّف المعلم الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلمين.

يرتبط هذا المؤشر بممارسة المعلم بعض مهارات التفكير العليا وممارسة استراتيجيات التدريس بطريقة إبداعية، من خلال تصميم بعض المواقف التعليمية التي تستهدف تنمية مهارات التفكير العليا لدي المتعلمين، وتكسبهم القدرة علي توظيف هذه المهارات في المواقف الحياتية المختلفة.

وأكدت دراسة منير حربي وحنان رزق(٢٠٠٢) أن من أبرز معايير جودة أداء المعلم قدرته علي إكساب المتعلمين مهارات التفكير، مما يعمل علي اكتشاف قدرات ومواهب المتعلمين وتنميتها، وأشارت دراسة جوسير ولبارد (Grosser, M.M. B.J.J. Lombard, 2008) إلي الارتباط الإيجابي بين ممارسة المعلم لمهارات التفكير في العملية التعليمية وبين تنمية معارفه وممارساته المهنية داخل حجرة الدراسة وخارجها.

وتشير دراسة إبراهيم المحيسن(٢٠٠٠) إلي كيفية توظّيف المعلم لبعض الجوانب المرتبطة بالاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلم، ومنها: استخدام الأسئلة غير محددة الإجابة، مما يعمل علي اختلاف استجابات المتعلمين، مما يؤدي إلي تنمية مهارات التفكير عندهم، واستخدام أسئلة التمايز حيث أنها تتطلب من المتعلم ذكر أكبر قدر ممكن من الإجابات، واستخدام الأسئلة التعجيزية التي تتحدي تفكير المتعلم فتتطلب مهارة فائقة في الإنجاز.

كما يمثّل توظّيف المعلم للاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول المتعلم آلية نموذجية لتنمية مهارات التفكير عند المتعلم، حيث أنها تشجّع المتعلم علي تحمّل المسؤولية وتشجّع الاكتشاف والبحث والاستقصاء واستخدام التكنولوجيا المتطورة كمصدر من مصادر المعرفة، حيث تؤكد الدراسات أن اعتماد المعلم علي الاستراتيجيات التدريسية التي تتمركز حول المتعلم يحقق عديدًا من النتائج الإيجابية، فقد أشار فوزي سمارة(٢٠٠٧) وسهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨) إلي أن استخدام المعلم للاستراتيجيات التعليمية التي تتمركز حول المتعلم يؤدي إلي مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي واندماجه فيه، كما أنه يحقق مبدأ تفريد التعليم من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتشجيع المتعلمين علي

التعلّم الذاتي، وإثارة دافعية المتعلمين للتعلّم. الأمر الذي يعمل علي إيجاد علاقة إيجابية بين المعلم والمتعلمين مما يعمل علي قبول المتعلمين للمعلم والتفاعل معه بشكل فعّال.

ويعمل تمكّن معلم المدارس الثانوية العامة في مصر من توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة في عملية التعليم والتعلّم علي تكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم من خلال تقبل آرائه وأفكاره وتشجيعها، واستخدام الأساليب الحديثة في التدريس التي تساعد علي التواصل والتفاعل، وتنمي مهارات التفكير العليا عند المتعلم، بالإضافة إلي حرص المعلم علي ممارسة وتشجيع الإبداع داخل حجرات الدراسة وخارجها.

ويمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة في مصر تحقيق معيار استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من خلال مراعاة مبدأ المرونة ومراعاة خصائص ومستوى نمو المتعلمين وقدراتهم وأعدادهم داخل حجرة الدراسة في اختيار وتنفيذ الإستراتيجية التي يدرّس بها، ومراعاة الظروف المختلفة المحيطة بعملية التعليم والتعلّم، مع استخدام المعلم لطرق بديلة للتدريس في حال تعذر تنفيذ الطريقة المختارة، وتوظيف تكنولوجيا التعليم المتاحة في المدرسة في عملية التعليم والتعلّم، الأمر الذي يعمل علي استثارة الدافعية للتعلّم لدي المتعلمين ومن ثم تحسين أدائهم التعليمي.

المعيار الرابع(٤): استخدام المعلم لاستراتيجيات التقويم الحديثة:

يتضمّن معيار استخدام معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لاستراتيجيات التقويم الحديثة توظيف المعلم لما يمتلكه من مهارات في عملية تقويم المتعلمين، وتوظيف نتائج عملية التقويم في تحسين ممارساته التدريسية ومن ثم تحسين أداء المتعلمين.

وتركّز استراتيجيات التقويم الحديثة على جميع جوانب النمو العقلية والوجدانية والمهارية لدى المتعلمين مع الاهتمام بجميع عناصر العملية التعليمية، وتشير الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨: ٨٨) إلي أن استخدام المعلم لأساليب التقويم الحديثة له أثر بالغ علي عملية التعليم والتعلّم.

ويمثّل تقويم المعلم للمتعلمين قوى دافعة لعملية التعليم والتعلّم فعادة لا يقبل المتعلمون علي التعلّم إلا إذا كان هناك نوعًا من التقييم لأدائهم(نيك باكارد وفيل ريس، ٢٠٠٣: ٢٣)، ويتبع نظام المعايير التربوية استراتيجية التقويم محكي المرجع، حيث يتم مقارنة أداء المتعلم بمعيار مطلوب الوصول إليه، ويأتي هذا النوع من التقييم استجابة لتأثير فكر المحاسبية القائم علي التقويم في عملية التعليم والتعلّم(محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٥: ١٦٠).

وتتطلب عملية تقويم المعلم للمتعلمين القائمة علي المعايير التعليمية رصدًا لمجموعة من الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم علي أداء المتعلمين، وتتضمّن إرشادات واضحة لما يجب القيام به عند قيام المعلم بتقويم طلابه، وتسمي هذه الأدلة مؤشرات الأداء وهي الأدلة الفعلية علي الأداء التي تبرهن استيعاب المتعلم لما تعلّمه وقدرته علي استخدامه وتوظيفه، ويتم ذلك من خلال تكليف المعلم للمتعلمين للقيام بنشاطات يؤدون خلالها مهمة أو مهام معينة تكشف عما لديهم من معارف ومهارات وما يمكنهم القيام به إفادة من هذه المعارف وتلك المهارات(محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٥: ١٦١-١٦٢).

وتتفق عملية تقويم المعلم للمتعلمين القائم علي فكر المعايير التعليمية مع اتجاه التقويم الذي يعكس الأداء الفعلي المعبّر عن أداء المتعلمين ويمارس فيه

المتعلمون مهارات متنوّعة، حيث تشير دراسة محمود عمر(٢٠٠٨) إلي أهمية استخدام التقويم الذي يحقق المكاسب النفسية والتربوية التالية:

- تشجيع المتعلم علي تأمل جهوده وأعماله، ويعلّمه ذلك التقويم الذاتي وممارسة التفكير الناقد.
- إكساب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعليم والمادة الدراسية.
- إكساب المتعلم مزيدًا من الثقة بالنفس ومفهوم الذات الإيجابي.

ويرتبط تقويم المعلم بواقع أداء المتعلمين من خلال دمجهم في أعمال فعّالة ترتبط بميولهم واتجاهاتهم وبالأحداث والمتغيرات المعاصرة؛ مما يعمل علي تكوين اتجاه إيجابي لدي المتعلمين نحو بيئة التعليم والتعلّم بعناصرها المختلفة.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

٤ .١-يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوّعة لتقويم أداء المتعلمين.

يساعد استخدام معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لأساليب تقويم متنوّعة أن يقف علي مدي تحقيق أهداف درسه، ومعرفة مستوي المتعلمين: المعرفي والمهاري والوجداني، وقد أكدت دراسة علي راشد(٢٠٠٥: ٢١٩) والجميل شعلة (٢٠٠٥: ٦٨) وسهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨: ٢٩١) ضرورة استخدام المعلم لأساليب تقويم متنوّعة لجميع جوانب النمو المختلفة لدي المتعلمين، وأن تنويع المعلم لأساليب التقويم يثير لدي المتعلم فرصة التأمل والتفكير والإبداع والتلخيص وإصدار الأحكام وإعادة التنظيم.

وتتنوّع الأساليب التي يمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة توظيفها في عملية تقويم أداء المتعلمين، ومنها: استراتيجية التقويم الأصيل الذي يشكل اتجاهًا قويًا في حركة المعايير التربوية" والذي يعتمد علي دمج المتعلمين في مهام ذات مغزي ومعني ويتطلب مهارات تفكير عالية المستوي، كما يتطلب تناسقًا لدي عريض من المعارف والخبرات(جابر عبدالحميد، ٢٠٠٢: ٧٧)".

ويعتمد التقويم الأصيل علي استخدام المعلم لملفات الإنجاز، ويشير صلاح الدين علام (٢٠٠٤) إلي أن ملفات الإنجاز" البورتفوليو" من أساليب التقويم التي تركّز على عمليات التعلّم المهمة التي يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة نمو المتعلم عبر الزمن، وتحديد احتياجات تعلّمه، وتحصيله لنطاق واسع من المعارف والمهارات الوظيفية. حيث يقوم المتعلم بمراقبة ومتابعة أدائه بنفسه، كما تسمح بمستويات متباينة لحل المشكلات التي تثير اهتمام المتعلم وتفكيره الناقد والمنتج وتوليف أفكاره في سياقات واقعية أو أصيلة *Authentic*، وبذلك تحفّز عمليات التعلّم المستمر، وتنمي لدى المتعلم حس المسؤولية الشخصية، والانعكاسات أو التأملات الذاتية نحو تعلّمه، وتعزز مشاركاته الفاعلة مع معلميه وأقرانه، وتفي باحتياجاته كإنسان متفرد.

ويمكن للمعلم استخدام ملفات الإنجاز في تقويم أداء المتعلّم والتعرف إلي قدرة المتعلم علي الربط بين المفاهيم والمهارات السابقة لديه وبين المعارف والمهارات الجديدة.

٤ .٢- يشرك المعلم المتعلمين في عملية تقويم أدائهم.

يعتبر إشراك المعلم للمتعلمين في عملية تقويم أدائهم من الآليات التي تثري التفاعل الصفي وتحدث نوعًا من المشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلّم، وتوصي الاتجاهات الحديثة المعلمين بالاتجاه إلي الأخذ بأسلوب تقويم المتعلمين لأنفسهم، مما يعمل علي تعريف المتعلمين لكيفية إجراء التقويم، مما يمكّنهم من تحسين أدائهم الدراسي(نيك باكارد وفيل ريس، ٢٠٠٣: ٢٧- ٢٨)، وتؤكد دراسة محمود عمر(٢٠٠٨) ودراسة سلوي عثمان وهبة الدغيدي(٢٠٠٨) أن إشراك المعلم للمتعلّم في عملية التقويم يعمل علي إكساب المتعلم استبصارًا بجوانب قوته وجوانب ضعفه ويخفض مستوي القلق لديه، وفي ضوء مشاركة المتعلم في تقييم

أعماله تنمو قدرة المتعلم علي التقييم الذاتي، بحيث يتم وضع معايير للأداء وبهذا تنمو مهارات التفكير والفهم العميق والقدرة علي حل المشكلات.

ويمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة إشراك المتعلم في علمية التقويم من خلال تحديد بعض مهام الأداء التي ترتكز علي العمليات العقلية التي يمر بها المتعلم في أثناء تعلّمه بدلا من التركيز علي النواتج النهائية، " فالمهمة الأدائية تعكس نواتج التعلّم المراد قياسها ويفهم المتعلم من خلالها متطلبات الأداء، وكيفية تقييمه(محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٥: ١٦٢)".

ويدخل إشراك المتعلمين في عملية التقويم ضمن اتجاه التقويم الذي يمثّل اتجاهًا قويًا في حركة المعايير التربوية، ويتم ذلك من خلال" دمج المتعلمين في مهام ذات مغزي ومعني، ويتطلب ذلك مهارات تفكير عالية المستوي، كما يتطلب تناسقًا لمدي عريض من المعارف والخبرات(جابر عبد الحميد، ٢٠٠٢: ٧٧)".

ويمكن للمعلم استخدام ملفات الإنجاز كأسلوب من أساليب التقويم الأصيل؛ لأن ملفات الإنجاز تتضمن أداءات حقيقة للمتعلمين تعكس معارفهم ومهاراتهم، وتحدد مدي تقدمهم وجوانب ضعفهم وتميزهم وتسمح بتقويم المتعلم لمعارفه ومهاراته ذاتيًا، وتقويم الآخرين له وإتاحة الفرصة لنفسه وللآخرين في مساعدته لتحسين أدائه وهي تيسّر التواصل بين المتعلم والمعلمين والأقران والآباء (علي راشد وآمال محمود، ٢٠٠٣: ١٤٢).

٤ .٣- يستخدم المعلم التغذية الراجعة في توجيه عملية التعليم والتعلّم.

يعمل توظيف المعلم للتغذية الراجعة في مواقف التعليم والتعلّم علي تنشيط عملية التعلّم، ويزيد من مستوى دافعية المتعلم، من خلال تهيئة جو تعليمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلم، فقد توصلت دراسة ميهاي وهاري(Motanil Mehul & Hari K. Garg, 2002) إلي أن

استخدام المعلم للتغذية الراجعة يسهم في تحقيق فوائد، منها: أن يتعلّم المتعلمون بنشاط، إتاحة الفرصة للمعلم من التدخل إذا أساء المتعلمون فهم بعض المعلومات، تحقيق مواصفات التعلّم الإيجابي من خلال الحفاظ على تفاعلية الصف، كما تشير دراسة لورا وهنري (Maly Laura & Henry Kränendonk, 2008) إلي أن استخدام التغذية الراجعة داخل الفصول الدراسية يسهم في تعزيز قدرات المتعلم، وتشجّعه على الاستمرار في عملية التعلّم.

ويمكن للمعلم توظيف التغذية الراجعة في تحسين ممارساته التدريسية، حيث يوفّر التقويم تغذية راجعة للمعلمين حول مدي جودة تعلّم طلابهم، فقد توصلت دراسة ريتشاردسون(Richardson, 2005) إلي أن التغذية الراجعة من المتعلم للمعلم مصدر أساسي لتقدير جودة التدريس، وهي تعكس مدي رضا الطلاب واتجاهاتهم نحو معلميهم والمادة التعليمية، وتنعكس إيجابًا علي كلا الفريقين الطلاب والمعلمين، وتؤكد دراسة محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان (٢٠٠٧) أن التغذية الراجعة المقدمة من المتعلم للمعلم تشكل عاملاً فاعلاً ومثيرًا للتغيير لدي المعلم، حيث تعمل علي تغيير وتحسين الاستراتيجيات التعليمية للمعلم.

ويمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة في مصر استخدام التغذية الراجعة من خلال: تخصيص سجلات خاصة بمتابعة المعلمين وتقدمهم في عملية التعليم والتعلّم وسلوكياتهم وتكيفهم مع المجتمع المدرسي وإنجازهم للأنشطة الموكلة إليهم، وتكليف المتعلمين بأداء مهام متنوّعة وهادفة مع متابعتهم في تنفيذ تلك المهام ومناقشتهم فيها.

المعيار الخامس(٥): إدارة الصف الدراسي:

يشير حسن شحاته(٢٠٠٧: ١٢٤) إلي أن إدارة الفصل هي المنظومة التي تهدف إلي تعظيم الإمكانات المتاحة لتحقيق شخصية متكاملة متوازنة قادرة علي المشاركة داخل بيئة التعلّم، وتمثّل إدارة الصف مجموعة المبادئ والإجراءات

التنظيمية المصممة وفق تنظيم معين وتنسيق معطيات وعوامل التعلّم بصيغ تسهّل عملية التربية الصفية وتتجه بالإمكانات البشرية والمادية نحو تحقيق أهداف معينة (إبراهيم عصمت مطاوع، ٢٠٠٣: ٩٧)، ويهدف قيام معلم المدرسة الثانوية العامة في مصر بإدارة الصف الدراسي إلى" تطوير وتنظيم غرفة الصف بهدف تطوير الظروف اللازمة لحدوث التعلّم في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لإحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، ومن أجل تطوير إمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن(يوسف قطامي ونايفة قطامي، ٢٠٠٢: ١٣)".

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات، هي:

٥ .١- يهيئ المعلم مناخًا صفيًا إيجابيًا يراعي فيه حاجات المتعلمين.

أكدت الدراسات أهمية توفير المناخ الإيجابي في بيئة التعليم والتعلّم، فقد أشارت دراسة وكالة التدريب والتنمية بانجلترا TDA(2007) ووثيقة معايير المعلم بولاية ألاسكا "Alaska" (Alaska Department of Education & early Development, 1997) ووثيقة معايير المعلم بولاية نيوجرسي"New Jersey" (New Jersey Department of Education, 2004: 7-18) إلي أهمية فهم المعلمين لسلوكيات المتعلمين مع تهيئتهم لبيئة تعلّم آمنة ومحترمة يساهم فيها كل المتعلمين بشكل فعّال تشجّع التفاعل الإيجابي في حجرة الدراسة، مع إنشاء إطار واضح لتحقيق الانضباط لإدارة الصفوف الدراسية وضبط سلوك المتعلمين.

وقد أكدت دراسة دونالد وكالي وكاثرين (Morrison Donald M. & Kelly Mokashi & Kathryn Cotter, 2004) أن توافر المناخ الإيجابي في البيئة الصفية باعث علي التعلّم، مما يؤدي إلي زيادة تحصيل المتعلمين، وجذبهم للمشاركة في العملية التعليمية، واستهدفت دراسة ستيفن وكريستينا (Provasnik Stephen J. & Christina K. Stearns, 2003) معرفة تأثير مهارات المعلم علي

زيادة التحصيل عند المتعلمين، وتوصلت إلي أن تهيئة المعلم لبيئة تعليمية آمنة من أهم المهارات التي تعمل علي تحقيق الوئام والاحترام بين المعلم والمتعلمين، وبالتالي زيادة الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين.

ويشير حسن شحاته(٢٠٠٧: ١٢٤) إلي أن إدارة الفصل تتضمّن عددًا من العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتحفيز وتقويم، وهي تتسع لتشمل: تنظيم الفصل لمواجهة عمليات التعليم والتعلّم، وتهيئة مناخ الفصل الدراسي لتحقيق المطالب والاحتياجات التعليمية، وآليات ضبط سلوك المتعلمين.

وتشير دراسة ناجي سكر وجميل نشوان(٢٠٠٥: ٦٢٥) إلي أن نجاح المعلم في تهيئة البيئة الصفية المادية أو المعنوية يتطلب امتلاك المعلم لمهارات استخدام أساليب إدارية في قيادة حجرة الدراسة، مثل: استخدام النمط الديمقراطي الذي يشجّع إبداعات المتعلمين ويوفّر لهم فرص التعلّم الكافية، وأكدت دراسة نصر الله محمد محمود(٢٠٠٧) أن من أبرز مهارات المعلم تشكيل المناخ الصفي المناسب لطبيعة المتعلمين والمادة الدراسية، كما أكدت دراسة ريجينا ودانيل(Oliver Regina M. Daniel J. Reschly, 2007) أن نجاح المعلم في تهيئة البيئة الصفية، يساعده بشكل كبير في تنظيم سلوك المتعلمين.

وتعمل البيئة الصفية المناسبة لعملية التعليم والتعلّم علي مساعدة المعلم في التعامل مع المتعلمين ووجود نوع من التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين بعضهم البعض، مما يوفّر للمتعلمين فرصًا أفضل لتنمية مستوي أدائهم.

٥ .٢- يوظّف المعلم مهارات التواصل في التفاعل الصفي.

يعتبر استخدام المعلم لمهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي من أبرز المهارات التي ينبغي علي المعلم أن يتقنها، فمن خلالها يستطيع المعلم تحقيق تفاعل صفي يثري العملية التعليمية، ويحدث نوعًا من المشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلّم بين المعلم والمتعلمين. فالتواصل هو" العملية التي يتم عن طريقها

انتقال المعرفة من شخص لآخر بغرض التفاهم بينهما، بهدف تأثير أحد طرفي الاتصال في الآخر، كما أنه يهدف إلي إحداث تفاعل بين المرسل والمستقبل من حيث الاشتراك بفكرة أو مفهوم أو رأي أو عمل، وتعتبر عملية التعليم والتعلّم عملية تبادل للمعلومات بين المعلم وطلبته عن طريق استخدام الألفاظ والرسوم والصور والمجسمات إلي غير ذلك(محمد الحيلة، ٢٠٠٠: ٨٤).

فقد أكدت دراسة ناجي سكر وجميل نشوان(٢٠٠٥) أن التواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية وأن المعلم إذا أتقن استخدامه ساعده ذلك علي تسهيل مهامه، وتحسين مستوي تحصيل المتعلمين وبناء شخصياتهم، وأشارت دراسة طارق البدري(٢٠٠٥ أ: ١٧٠-١٧١) إلي أن توظيف المعلم لمهارات الاتصال في حجرة الدراسة يزيد من استثارة دافعية المتعلمين للتعلّم، كما أنه يعمل علي تحسين مواقف المتعلمين تجاه معلميهم ومدرستهم، ويري إبراهيم عصمت مطاوع (٢٠٠٣: ٩٧) أن إيجاد التفاعل الصفي يؤدى إلى المشاركة الإيجابية وتقبل الإرشادات والتوجيهات بنفس راضية.

وينتج عن عملية التفاعل الصفي الإيجابي بين المعلم والمتعلمين ظهور السلوكيات الأدائية التي تعمل علي تحقيق أهداف تعليمية مقننة ومحددة مسبّقًا من قبل المعلم والمعنيين بالعملية التعليمية، ويتم هذا التفاعل من خلال الأنشطة والممارسات الصفية المختلفة التي تصدر من قبل المعلم والمتعلمين، وتتطلب مناخًا صفيًا مميزًا تعمل الإدارة الصفية الجيدة علي تهيئته.

٥ .٣- يستخدم المعلم بعض أساليب التعزيز في توجيه سلوك المتعلمين.

يهدف توافر هذا المؤشر في أداء المعلم إلي" تقوية السلوك المرغوب فيه وتنمية عند المتعلمين، كما أنه يستثير دافعية المتعلمين(جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٠: ٨٨)"، ويعمل التعزيز علي زيادة مساهمة المتعلم في الموقف الصفي، وتكرار

السلوك المرغوب فيه، مما يسهم في تشكيل سلوكيات المتعلمين علي النحو المرغوب فيه(فوزي سمارة، ٢٠٠٧: ٦١)، وتوصلت دراسة ستيفن وكريستينا Provasnik) Stephen J. & Christina K. Stearns, 2003) إلي أن ممارسات المعلم التي تحمل طابع التعزيز تؤثر في سلوكيات المتعلّمين وتدفعهم لتحسين مستوي تحصيلهم التعليمي.

ويمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة في مصر استخدام التعزيز عن طريق عبارات التشجيع والتقدير للسلوك الجيد، مما يجعل المتعلم يقبل علي المشاركة في العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة؛ مما يساعد المعلم في ضبط سلوكيات المتعلمين والنجاح في إدارة صفه.

٥ .٤- يوظّف المعلم وقت التعلّم بالطريقة التي تحقق أهداف عملية التعليم والتعلّم.

يشير مؤشر توظيف معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لوقته إلي حسن استخدام المعلم للطرق والأساليب التي تعينه علي تأدية الالتزامات الوظيفية داخل الصف، ومدي الاستفادة من وقته في تحقيق ما وضعه من أهداف لمادته الدراسية، ويعمل توظيف معلم المدارس الثانوية العامة في مصر لوقت التعلّم بفعالية علي تحسين الأداء التعليمي، ويري جابر عبد الحميد(٢٠٠٠) أن توظيف المعلم لوقت التعلّم بفعالية من أبرز مهارات مدرسي القرن الحادي والعشرين.

وتشير الدراسات إلي بعض الطرق التي يمكن أن يحقق بها المعلم توظيف وقت التعلّم بفعالية، فقد حددت دراسة صلاح عبد الحميد(٢٠٠٢: ١٩٠-١٩١) ودراسة عادل رجب(٢٠٠٤) وعلي راشد(٢٠٠٥: ١٦٠- ١٦١) ودراسة يانغ أكسوا (Xiao-hua Yang, 2007) بعض هذه الطرق، ومنها:

- تحديد الأهداف المطلوبة بدقة.
- وضع قائمة بأنشطة العمل اللازمة.

- تصنيف المهام المطلوب إنجازها وترتيب الأولويات.
- تنظيم مواعيد العمل.
- تنفيذ القرارات التي تتخذ في الوقت المناسب.
- التقليل من مضيعات الوقت.
- تخصيص وقت مناسب لكل عنصر من عناصر الدرس.
- التقييم المستمر للوقت.
- حُسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع منه لأمور خارجة.

وقد توصلت الدراسات إلي أن توظيف المعلم لوقت التعلّم يرتبط ارتباطًا موجبًا بتحسين مستوي أداء المتعلمين، فقد أظهرت دراسة الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين الجدد INTASC((Interesting New Teacher Assessment & Support Consortium Standards, 2002 أنه عندما يقضى المعلم والمتعلمون وقتًا أطول مندمجين في مهام تعليمية يتعلّمون بدرجة أكبر، وتوصلت دراسة يانغ أكسوا(Xiao - hua Yang, 2007) إلي أن تنظيم المعلم لوقته ينعكس علي سلوكيات المتعلمين حيث يقتدون بالمعلم في تنظيم أوقاتهم، كما أنه يوضح للمعلمين كيفية تحسين ممارستهم التدريسية تبعًا للوقت المتاح لديهم، وقد أكدت دراسة سلوي عثمان ونضال الأحمد وهبة الدغيدي(٢٠٠٧) أن الوقت المخصص للتعلّم داخل حجرة الدراسة يرتبط إيجابيًا بجودة التدريس.

ويعمل امتلاك المعلم للمؤشرات الخاصة بإدارة الصف الدراسي علي تحسين بيئة التعلّم وتوفير تنظيم فعّال داخل الغرفة الصفية، الأمر الذي يساعد المعلم علي ريادة صفه الدراسي ومساعدته علي تهيئة بيئة تعليمية آمنة تنعكس بإيجابية علي المخرج النهائي للعملية التعليمية.

المعيار السادس: المشاركة الإيجابية في المدرسة:

ترتبط مشاركة المعلم بإيجابية في المدرسة بميول المعلم الإيجابية تجاه مهنة التدريس وبمدي شعوره بالمسؤولية الواجب عليه القيام بها في العملية التعليمية، ويتضمّن هذا المعيار المسؤوليات والأدوار التي ينبغي أن يؤديها المعلم خارج حجرة الدراسة بالمشاركة مع إدارة المدرسة، ويعمل تحقيق المعلم لهذا المعيار علي توافر ديناميكية بينه وبين الإدارة المدرسية، ولا يشترط لتوافر هذا المعيار في المعلم أن يرتبط بوظيفة أو قيادة رسمية.

وتؤثّر مشاركة المعلم الإيجابية في المدرسة علي المعلم إيجابيًا، حيث تشير ألما هاريس ودانيال موجيس Alma Harris & Daniel Muijs(٢٠٠٧: ٥٠) إلي أن قيام المعلم ببعض المسؤوليات داخل المدرسة يعمل علي زيادة نموه المهني وتناقص الإحساس بالعزلة وزيادة المهارات والمعارف الخاصة بعملية التدريس، وزيادة الثقة بين المعلمين والقادة والتزام أقوي من جانب المعلمين بعملية التدريس.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

٦ .١- يؤدي المعلم بعض الأعمال الإدارية بكفاءة داخل المدرسة.

تمثّل المتطلبات الإدارية جانبًا هامًا من مؤشرات جودة المعلم حيث ترتبط بقدرات المعلم الإدارية، ويري السيد سلامة الخميسي(٢٠٠٠: ٢٨٣-٢٨٥) أن المعلم مطالب بمسؤوليات إدارية مع الهيئة الإدارية للمدرسة تفرض عليه الدخول في علاقات مع الإدارة المدرسية، ويتطلب ذلك وعيًا من المعلم بأدواره الإدارية وإلمامه بالتشريعات والضوابط المحددة لاختصاصاته وواجباته، كما يتطلب مهارات وكفايات شخصية تمكّنه من إقامة علاقات وظيفية إيجابية مع غيره داخل المدرسة وخارجها.

ومن المسؤوليات الإدارية التي ينبغي أن يقوم بها معلم المدارس الثانوية العامة(علي راشد، ٢٠٠٣: ١٠٤- ١٠٧)(طارق البدري، ٢٠٠٥ب: ٥٧):

- معاونة المعلم لمدير المدرسة في عمله الإداري.
- الاشتراك في الجمعية العمومية بالمدرسة والإسهام في مجالس الآباء والمعلمين وحضور مجلس إدارة المدرسة.
- المعاونة في الإشراف علي القسم الذي ينتمي إليه المعلم.
- الاشتراك في الأعمال التي تسند إليه كعضوية اللجان الفنية ولجان النشاط.
- دور المعلم كرائد للفصل وإعداد السجلات الخاصة به وحل مشاكل المتعلمين.
- دور المعلم كمشرف إداري علي بعض أجنحة المدرسة والإشراف علي الأنشطة المدرسية.

وتشير دراسة نبيل عبد الواحد وعزة عبد الرازق(٢٠٠٨) إلي أن مشاركة المعلم الإدارية تعمل علي إرساء القوانين وتفعيل الأنظمة والممارسات التربوية داخل المدرسة.

ويؤدي قيام المعلم بهذه الأدوار إلي تحقيق جانب الانضباط في العملية التعليمية مما يهيئ مناخًا تعليميًا يساعد المتعلمين علي زيادة مستوى تحصيلهم وتنمية مهاراتهم وبعض الجوانب الوجدانية الايجابية، وتلزم المعلم بقواعد النظام المدرسي في أثناء تأديته لمهامه، بالإضافة إلي أن فهم المعلم البنية الأساسية للعمليات الإدارية" اللوائح- القوانين-" يُكسب المعلم ثقة الإدارة المدرسية وثقة زملائه في أدائه.

٦ .٢- يعمل المعلم علي تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي.

تنطلق أهمية تحقيق معلم المدرسة الثانوية العامة في مصر لمؤشر مشاركته في عملية تفعيل المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية من منطلق أن المهمة الأساسية للمشاركة المجتمعية تعمل علي تنمية العملية التعليمية بطرق

وأفكار مبتكرة، فالمشاركة المجتمعية مسؤولية اجتماعية لتعبئة الموارد البشرية والمادية ووسيلة للفهم المتبادل لجميع أطراف المجتمع.

ويشير رسمي عبدالملك رستم(٢٠٠٣: ٢١) إلي أن الشراكة إحدي الآليات الهامة التي تعكس إعادة صياغة العلاقة بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية، وهي رؤية جديدة للأدوار بين مؤسسات التعليم وبين الأهالي أو بينها وبين القطاع الخاص أو بينها وبين المتخصصين الأكاديمين أو ذوي الخبرة وغيرهم.

وتري دراسة محمد صديق حسن(٢٠٠٤) أن من أبرز عوامل نجاح المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية الدور المتوقع من المعلم في تفعيل هذه المشاركة، وتحدد دراسة نبيل عبد الواحد وعزة عبد الرازق(٢٠٠٨) دور المعلم في تفعيل المشاركة المجتمعية في جانبين أساسيين: أولاهما: ربط المدرسة بالمجتمع الخارجي(بالنقابات وممثلي الأحياء التي تتبع لها المدرسة)، ثانيهما: الاشتراك مع كل ممثلي المدرسة لتفعيل مجالس الآباء والجمعيات الداخلية.

ولكي يستطيع المعلم تفعيل المشاركة المجتمعية في المدرسة، ينبغي أن يمتلك بعض المهارات التي تساعده في أداء مهمته، حيث تشير دراسة راضي عبد المجيد طه(٢٠٠٧) إلي أهمية توافر جانب الاستعداد لدي المعلم في تفعيل عملية الشراكة المجتمعية، وامتلاكه لمهارات اللباقة والقدرة علي الاتصال الجماهيري.

وتعود جهود المعلم في تفعيل المشاركة المجتمعية بالنفع علي العملية التعليمية بصفة عامة وعلي المعلم بصفة خاصة، فقد أكدت دراسة محمد صديق حسن(٢٠٠٤) ودراسة محمود عطية (٢٠٠٨) أن تفاعل المعلم في عملية المشاركة المجتمعية يهيئ له وسيلة جيدة للتواصل البناء وتبادل الآراء والأفكار والخبرات والاستثمار الجيد للجهود والأنشطة وتوجيه الطاقات؛ لحسن تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، بالإضافة إلي زيادة شعور العاملين في النظام

التعليمي بأهمية أدوارهم ومكانتهم المرتفعة في المجتمع، كما أن المشاركة المجتمعية تعطي مساحة من الحوار يمكن من خلالها تحقيق النمو في مختلف جوانب شخصية المتعلم من خلال تنظيم اللقاءات الثقافية وإتاحة فرص المناقشة الديمقراطية الحرة لهم.

ويمكن للمعلم تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال الاشتراك في مجالس الأمناء والآباء والمعلمين، والحرص علي مقابلة أولياء الأمور، وجذب بعض المؤسسات المحلية المحيطة بالمدرسة، مما يساعد المعلم علي تأدية وظيفته المجتمعية ودمجه مع زملائه في العملية التعليمية بطريقة نشطة تساعدهم في إنجاز مهامهم وتحسين أداء العملية التعليمية داخل المدرسة.

٦ .٣- يشارك المعلم في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية.

تمثل مشاركة معلم المدارس الثانوية العامة في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية بفعالية دعامة أساسية في الحكم علي مدي جودة أداء المعلم، ومرد ذلك زيادة الاهتمام التربوي في الفترة الأخيرة بجانب الأنشطة التربوية لما تحققه من عوائد تربوية قيّمة، والاهتمام بالأنشطة التربوية من جميع النواحي التخطيطية والتنفيذية والتوجيهية والتقويمية.

فقد توصلت دراسة جيرالدك (Geraldak Letender, 1999) إلي أن الأنشطة المدرسية تعمل علي بناء المجتمع المدرسي الديمقراطي، وتنمي مهارات المتعلمين الاجتماعية، وتساعدهم علي التوجّه الذاتي في الحياة، وتؤكد دراسة شاكر محمد فتحي(٢٠٠٨) أن الأنشطة المدرسية تقوم بدور مهم في زيادة فعالية التعليم وتحقيق غايات المدرسة الفعّالة، حيث يقبل المتعلمون علي الأنشطة ويتفاعلون معها تفاعلاً يحقق مردودًا تربويًا جيدًا، فمن خلالها يحقق المتعلمون ذاتهم، وتكشف عن قدراتهم ومواهبهم الفردية.

ويقع علي عاتق المعلم دور أساسي في عملية تخطيط وتنفيذ الأنشطة، ويمكن للمعلم المشاركة في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية بفعالية من خلال اختيار وتصميم الأنشطة المناسبة لقدرات وميول المتعلمين، ومراعاة إشراك المتعلمين في اختيار وتصميم هذه الأنشطة، ويري فوزي سمارة(٢٠٠٧: ٢٧٨) ومحمد حسنين العجمي(٢٠٠٨: ١٩٥-١٩٦) ضرورة اعتماد تنفيذ النشاط علي التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلمين مع وجوب تمكّن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع المتعلمين، وربط الأنشطة بحاجات واهتمامات المتعلمين.

وتدل مشاركة المعلم في الأنشطة المدرسية علي إيجابيته وفعاليته، واستخدام المعلم لهذه الأنشطة بفعالية تحقق الأهداف التربوية، ويتم ذلك من خلال اختيار الوقت المناسب لتنفيذ هذه الأنشطة واختيار الوسائل المناسبة لتقويم هذه الأنشطة.

ويعمل تحقيق المعلم لمعيار المشاركة الإيجابية في المدرسة علي مشاركة المعلم في صنع القرار داخل المدرسة، مما يسهم في تقوية العلاقات بين العاملين في العملية التعليمية وتوافر العمل الجماعي، كما أنه يساعد المعلمين المبدعين علي إخراج طاقاتهم من خلال القيام ببعض المبادرات الإبداعية التي تتيح الفرصة للمعلم للتعبير عن وجهات نظره في الأمور المختلفة وللخروج عن الممارسات التربوية التقليدية، ومن ثم يمكنهم المساهمة في تحسين فعالية المدرسة وتطورها.

المعيار السابع(٧): ممارسة المعلم للنمو المهني:

تتضمّن ممارسة المعلم لعملية النمو المهني ممارسة بعض الأنشطة بهدف تنمية معارفه ومهاراته للارتقاء بمستوي أدائه المهني بغرض تحسين ممارساته التدريسية بدرجة تضمن تفاعله مع متطلبات تخصصه ومستجدات العصر التقنية وتوظيفها لخدمة العلمية التعليمية، ويرتبط هذا المعيار" بمقدار ما لدي المعلم من

إمكانات وقدرات تمكّنه من مواكبة كل جديد في مجال عمله وفي المجالات التي لها علاقة بنجاحه في مهنة التعليم(إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي، ٢٠٠٥: ٤٣)".

وتنظر التوجهات التربوية الحديثة إلي عملية التنمية المهنية باعتبارها من الأساسيات التي ينبغي علي المعلم تحقيقها، فقد أشارت الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨: ٩١) إلي أن النموذج الفكري السائد للمعلم في معظم بلدان العالم هو النموذج المسمي" المعلم الممارس المفكر Teacher" Reflective Practitioner الذي يتقن مادته، القادر علي ممارسة الحوار والتأمل والتفكير الناقد مع طلابه، القادر علي ممارسة التعلّم النشط والتقويم المستمر لممارساته التدريسية.

ومما يعطي تعزيزاً أكبر لأهمية ممارسة معلم المدارس الثانوية العامة لنموه المهني ارتباط ممارسة عملية النمو المهني ارتباطاً مباشراً بالتقدم والترقي في السلم الوظيفي، مما يعمل علي تحفيزا المعلم علي الحصول على ترخيص مهني يزيده قوة في مهنته.

كما تعتمد جودة العملية التعليمية علي الفرص المتاحة من النمو المهني للمعلم، فالتنمية المهنية للمعلمين تحسّن من أداء المعلم(U.S. Department of Education, 2000 :14)، وتشير ألما هاريس ودانيال موجيس Alma Harris & Daniel Muijs (٢٠٠٧) إلي أن ممارسة المعلم للتطوير المهني المتواصل يؤثّر إيجابياً علي المنهج الدراسي وأصول التدريس وإحساس المعلمين بالالتزام وعلاقتهم بالمتعلمين، ويحقق تحسينات في التدريس ونتائج تعلّم أفضل للمتعلمين، كما أنه يشجّع المعلم علي الاستقصاء والإبداع والابتكار.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

٧.١ - يستخدم المعلم التقييم الذاتي لأدائه المهني باستمرار.

يمكن للمعلم تنمية نفسه مهنيًا من خلال تقييم أفعاله وممارساته باستخدام الأساليب المختلفة للتقييم الذاتي، "وتهدف أنظمة المعايير إلي أن يكون المعلم ذاتي التوجه وقادرًا علي التعلّم المستمر وإعادة تعلّم المهارات المهنية من خلال الملاحظة والتسجيل المنظّم لأفعاله وتقويم آثار تدريسه علي المتعلمين والاستخدام الجيد للمعارف المتخصصة لتعزيز الأنشطة المهنية(جوان إيجلبياس، ٢٠٠٢: ٤٠٤)".

وتضمن عملية قيام المعلم بعملية التقييم الذاتي لأدائه الجودة في الأداء والتحسين المستمر للأفراد والمدرسة ككل(أمين النبوي، ٢٠٠٧: ٤٢)، وتنبع عملية قيام المعلم بعملية التقييم الذاتي لأدائه من منطلق تحمّل المعلم لمسؤولية نموه المهني، فتشير دراسة مصطفي محمد كامل(٢٠٠٧) إلي أن من أدوار المعلم في ضوء منظومة المعايير التعليمية: تحمّل المعلم مسؤولية نموه المهني المستمر، من خلال المشاركة في برامج التنمية المهنية المستمرة، والتقييم الذاتي المستمر لأدائه المهني، وتحمّل المسؤولية في الدعم المستمر لمهاراته في تطبيق أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم من خلال التعلّم المستمر والممارسة المكثفة لتحقيق مستوي مناسب من الفعالية.

ويمكن للمعلم استخدام المعايير التربوية المحددة لمستوي الأداء المطلوب من المعلم كموجهات لعملية التقييم الذاتي التي يقوم بها المعلم، حيث أشارت وكالة التدريب والتنمية بانجلترا TDA(Training & Development Agency for school, 2007: 7) إلي إمكانية توظيف المعايير التربوية للمعلم في مساعدة المعلم في النظر فيما يتعلق بمستوي الأداء المطلوب منه تحقيقه، وفي وضع المعلم مقاييس

لأدائـه تبعًـا لـمـا تحتويـه هـذه المعـايير مـن مؤشـرات مختلفـة تصـف مسـتوي الأداء المطلوب.

ويمكـن للمعلـم مـن خـلال قيامـه بعمليـة التقييـم الـذاتي معرفـة نقـاط القـوة والضـعف في أدائـه المهـني، وتحديـد المعوقـات والتحـديات الـتي تواجهـه في العمليـة التعليميـة، مـع تحديـد الفـرص المتاحـة أمامـه للنمـو المهني، الأمـر الـذي يسـاعد المعلـم علـي تحديـد احتياجاتـه التدريبيـة الـتي تسـاعده في الحفـاظ علـي جوانـب القـوة **ومعـالجـة جـوانب الضـعف في أدائـه.**

٢.٧- ينـوّع المعـلم في أسـاليب نمـوه المهـني.

تتعـدد الأسـاليب الـتي يمكـن أن تسـاعد المعلـم علـي النمـو المهني، ومنهـا(سـالم الفـاخري، ٢٠٠٧: ٥٤٧-٥٦٠):

- الإطلاع والتثقيف الذاتي.
- التدريبات في أثناء الخدمة.

ويمكـن للمعلم استخدام مصادر المعرفة في التعرف إلي الجديد في مادتـه وفي العمليـة التعليميـة، وإعـداد دراسـات خاصـة بمـادة تخصصـه، ومتابعـة الاتجاهـات الحديثة في مناهج مادة التخصص وأصول تدريسها، والمشاركة في الندوات والبرامج التأهيلية لتطوير ذاته(سهيلة الفتلاوي، ٢٠٠٨: ٣٢٩).

كما يمكن للمعلم تخصيص وقت للتأمل في ممارسـاته كأحد أسـاليب النمـو المهني التي تساعد المعلم علي تحقيق نموه المهني من خلال تفكّره في ممارسـاته داخـل حجـرة الدراسـة وخارجهـا، فقـد أكـدت دراسـة هسـيتينغ(Hsiu-ting Hung, 2008) أن ممارسة المعلم لعملية التأمل تعمل علي تعزيز عملية التعلّم، وتهدف إلي إثبات أن ممارسة المعلمين للتفكّر تعمل علي بناء الهوية المهنية للمعلم، وأن ممارسـة المعلـم للتفكّـر يـرتبط بـالواقع الـذي يعيشـه في العمليـة التعليميـة، كمـا أنهـا تعتـبر اسـتراتيجية الـتعلّم مـدي الحيـاة تحفّـز النمـو الشخصـي والمهـني وسـد الفجـوة بـين النظرية والتطبيق.

وتوصلت دراسة لارسون(Larson Kathy, 2007) إلي أن المعلم يمكنه تنمية ذاته من خلال التأمل في أفعاله في فصوله الدراسية، وطرق التدريس التي يستخدمها والمناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها.

ويعمل تنوّيع المعلم لأساليب التنمو المهني علي إتاحة الفرصة له لاختيار الأسلوب الذي يناسبه، مما يضمن ممارسة المعلم لعملية النمو المهني بصفة مستمرة ومتابعة كل جديد في المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية.

ويعمل تحقيق معلم المدارس الثانوية العامة لمعيار ممارسة النمو المهني علي إحداث تكامل بين عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة وبين الواقع المعاش في العملية التعليمية، يمكن من خلاله سدّ الفجوة التي تحدث نتيجة الخلل القائم بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه من قبل المعلم، كما أنها توفّر فرصًا للتعامل مع أحدث المستجدات التربوية، مما يؤدي إلي تحسين نوعية أداء المعلم، مما يجعل المعلم قادرًا علي تنفيذ أدوراه بدرجة تضمن تحقيق مستوي الأداء المطلوب في العملية التعليمية.

المعيار الثامن(٨): الالتزام بأخلاقيات المهنة:

ينبع الاهتمام بتحقيق معلم المدارس الثانوية العامة لمعيار الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم من طبيعة عملية التعليم والتعلّم، فهي عملية أخلاقية لها ضوابط دينية واجتماعية تبعًا لأحوال المجتمع الذي يعيش فيه المعلم، ويجعل ذلك لالتزام المعلم بأخلاقيات المهنة مكانة خاصة، فقد اعتبرت دراسة حسن شحاته (٢٠٠٧) أن التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم من "مفاتيح التميّز في التعليم"؛ حيث تعمل علي تنظيم السلوك العام داخل المنظمة التربوية، وأن أخلاقيات مهنة التعليم تنبثق من طبيعة المجتمع وفلسفته وثقافته، وأنها تستوجب علي المعلمين أداء أخلاقيات المهنة.

وقد تضمّنت الخطة المستقبلية لإستراتيجية المعايير التربوية في مصر وضع ميثاق أخلاقي للمعلم يحدد سلوك المعلمين داخل حجرة الدراسة وخارجها، وكذلك سلوكه حيال الأسر والمجتمع المحلي ليكون قدوة ويؤكد أن التعليم عامل خلقي يشكل الأسس القيمية التي يقوم عليها المجتمع(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ٩٤).

وقد حددت دراسة حسن شحاته(٢٠٠٧) الأسس التي يقوم عليها التزام المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم، وهي:

١- الأساس الاعتقادي الذي يستمد مفرداته من الإيمان بالله الخالق.

٢- الأساس العلمي الذي يفسّر التربية الأخلاقية تفسيرًا نفسيًا وتربويًا.

٣- الأساس الإنساني الذي يدرس سلوك الإنسان والمؤثرات التي توجّه هذا السلوك في إطار فهم الطبيعة البشرية وحرية الإرادة لدي الإنسان والشعور بالمسؤولية الأخلاقية نحو نفسه ونحو غيره.

٤- الأساس الجزائي الذي يعني أن الجزاء أساسًا للواجب الأخلاقي، وهذا الأساس يضمّ مجموعة القوانين الأخلاقية التي توجّه سلوك الفرد بما يكفل سعادته ورضا مجتمعه عنه.

وتتحدد مسؤولية المعلم تجاه التزامه بأخلاقيات المهنة في مجالين، هما (إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي، ٢٠٠٥: ٢٥٥):

- المسؤولية الموضوعية: وتعني مسؤولية المعلم إزاء رؤسائه وتجاه التزامه بمتطلبات العمل الإدارية والفنية وأدائه لمهامه كمعلم علي الوجه المطلوب.

- المسؤولية الذاتية: وتتصل بالولاء والإخلاص لمهنة التعليم والالتزام بالقواعد والقيم والمعايير الأخلاقية المرتبطة بعمله كمعلم.

ويمثّل التزام معلم المدارس الثانوية العامة في مصر بأخلاقيات مهنة التعليم جزءًا من الوظيفة والمسؤولية الأخلاقية للمعلم وتتحدد في التأثير في شخصيات المتعلمين وتوجيه سلوكهم.

ومن مؤشرات التزام معلم المدارس الثانوية العامة في مصر بأخلاقيات مهنة التعليم، ما يلي:

٨ .١- يبني المعلم علاقة إيجابية بينه وبين جميع أطراف العملية التعليمية.

أكدت الدراسات أهمية وجود علاقات إيجابية بين مختلف عناصر العملية التعليمية، مع بيان دور المعلم في تفعيل هذه العلاقات، حيث حددت دراسة منير حربي وحنان رزق(٢٠٠٢) أبرز صفات المعلم الفعّال، ومنها: حسن علاقة المعلم بالآخرين، والاتزان الانفعالي، والمرونة في التعامل معهم، ويري فورست وبيفرلي Forrest W. Parkey & Beverly Jardcastel Stanford(٢٠٠٥: ٣٣٧) أنه ينبغي علي المعلمين إقامة علاقات فعّالة تدل علي الاحترام والتقدير، وتقديم النقد والتوجيه لهم ويمنحونهم الفرص الكافية للتعلّم.

وتري دراسة حسن شحاته(٢٠٠٧) أن من أهم صفات المعلم المتميز الاجتهاد في إقامة علاقات حسنة مع أطراف العملية التعليمية، وأشارت دراسة عادل رجب(٢٠٠٤: ٩٦) أن العلاقات التبادلية بين مختلف أطراف العملية التعليمية من أبرز عوامل تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية، وأنها تعمل علي وجود جو اجتماعي ممتع في المؤسسات التعليمية.

ويمكن للمعلم بناء علاقة إيجابية بينه وبين الآخرين في العملية التعليمية عن طريق احترامهم والتواصل معهم، واستخدام لغة مهذبة في التعامل معهم، وتقبّل الحوار والمناقشة، مما يعمل علي تحسين العلاقات بين مختلف عناصر العملية

التعليمية بين العاملين في المؤسسة التعليمية والذي ينتج عنه وجود مناخ تربوي يسهم في تحسين الأداء التربوي داخل المدرسة.

٨. ٢- يتصرف المعلم وفقًا للقوانين واللوائح المنظّمة للعمل داخل المدرسة.

يمثّل تصرف معلم المدارس الثانوية العامة وفق القوانين واللوائح المنظّمة للعمل وسيلة ينال بها المعلم الثقة والاحترام والتقدير من الرؤساء والعاملين والمجتمع المحيط بالعملية التعليمية، ويمكن للمعلم تحقيق هذا المؤشر من خلال" معرفة المعلمين لواجباتهم نحو أنفسهم ومهنتهم وزملائهم ومسؤوليهم وأولياء أمور طلبتهم ومجتمعهم داخل المدرسة وخارجها(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٣: ٣٢).

فمعرفة المعلم لواجباته نحو نفسه ونحو مهنته وطلبته وزملائه ونحو المجتمع الذي يعيش فيه تعمل علي مساعدة المعلم علي تأدية الأدوار المطلوبة منه وفق قوانين ولوائح العمل المنظّمة للعملية التعليمية، مع مراعاة المعلم لحقوق الآخرين في العملية التعليمية.

٨. ٣- يشارك المعلم بإيجابية في المواقف الحياتية المختلفة داخل المدرسة.

تعتبر مشاركة المعلم في المواقف المختلفة في العملية التعليمية وسيلة لغاية وهي أن يكون المعلم قدوة للمتعلمين، وقيامه بدوره في تدعيم الممارسات الأخلاقية في العملية التعليمية.

ويري محمود شوق ومحمد مالك سعيد(٢٠٠١: ١٦٤) أن من صفات المعلم الذي يحقق هذا المؤشر:

- أن يبدي المعلم الموضوعية في أحكامه.
- أن يكون لديه اتجاه لتحري العدل.

- أن يكوّن اتجاهًا سلبيًا نحو الانحراف الأخلاقي.

ويضيف علي تقي (٢٠٠١) بعض الصفات التي توضح تحقيق المعلم لهذا المؤشر، ومنها:

- الحرص علي الظهور كقدوة حسنة للمتعلمين.
- التمسّك بالقيم الدينية.

فمشاركة معلم المدارس الثانوية العامة في مصر بإيجابية في المواقف الحياتية المختلفة داخل المدرسة يعمل علي تدعيم الممارسات الأخلاقية في العملية التعليمية، ويسهم في تحسين العلاقات التربوية بين المعلم وبين باقي أطراف العملية التعليمية.

٨ .٤- يعتز المعلم بمهنة التدريس.

يمكن للمعلم من خلال تحقيق هذا المؤشر تدعيم اتجاهاته الإيجابية نحو مهنة التدريس؛ مما يدفعه للعمل بشكل أكثر إيجابية في تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة خاصة الأهداف المتعلقة بالجانب الوجداني.

وقد تضّمن ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم الصادر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية أن مهنة التعليم ذات قداسة خاصة تُوجب على القائمين بها أداء حق الانتماء إليها إخلاصاً في العمل وصدقاً مع النفس والناس، وعطاءً مستمرًا لنشر العلم والخير والقضاء على الجهل والشر، وأن المعلم صاحب رسالة يستشعر عظمتها ويؤمن بأهميتها، ولا يضنّ على أدائها بغالٍ ولا نفيس، ويستصغر كل عقبة دون بلوغ غايته من أداء رسالته(حسن شحاته، ٢٠٠٧: ١٠٣-١٠٤)، ويرتبط اعتزاز المعلم بمهنة التعليم بجانب توافر قدر من الرضا الوظيفي عند معلم المدارس الثانوية العامة. كما أنه يرتبط باحترام المعلم لمهنة التعليم والتزامه بقوانينها ولوائحها.

ويعمـل تحقيـق معلـم المـدارس الثانويـة العامـة في مصـر لمعيـار الالتـزام بأخلاقيات مهنة التعليم علي تحقيق جانب انتماء المعلم إلي مهنة التعليم وتحمّل مسؤولية هذا الانتماء من خلال قيامه بواجباته المطلوبة منه ومدي التزامه بالقوانين واللوائح المنظّمة للعمل، مع الالتزام بالسلوكيات والقيم والمبادئ الأخلاقية الواجب علي المعلم الالتزام بها وممارستها في أثناء مزاولة دوره التربوي داخل وخارج المدرسة، وتبني اتجاهات موجبة نحو مهنة التعليم ونحو العاملين بها، الأمر الذي يعمل علي تفعيل الأداء التربوي داخل المدرسة.

خلاصة الفصل:

أجاب هذا الفصل عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصّ علي" ما أهم مؤشرات جودة معلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية؟" حيث عرض الفصل لمفهوم وأهمية جودة المعلم ولمعايير جودة المعلم الصادرة عن بعض الهيئات الدولية، ولمعايير جودة المعلم التي حددتها بعض الدراسات العالمية، ولمعايير المعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بمصر عام ٢٠٠٣م، ولمعايير المعلم الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مارس ٢٠٠٨م، وانطلاقًا من هذه المعطيات حدد البحث أهم مؤشرات جودة معلم المدارس الثانوية العامة في مصر، وقد تم تحديد هذه المؤشرات في ثمانية معايير تضمّنت ثلاثة وعشرين مؤشرًا، هي:

المعيـــار الأول: التمكّن من البنية الأساسية لمادة التخصص، وقد تضمّن مؤشرين هما:

١ .١- يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة لمادة تخصصه.

١ .٢- يستطيع المعلم توظيف المفاهيم المختلفة لمادته في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

المعيار الثاني: التخطيط لعملية التعليم والتعلّم، وقد تضمّن مؤشرين هما:

٢ .١- ينظّم المعلم خطته في ضوء احتياجات المتعلمين التعليمية.

٢ .٢- يقوم المعلم بتحديد أهداف عملية التعليم والتعلّم بمستوياتها المختلفة.

المعيار الثالث: استخدام طرق التدريس الحديثة، وقد تضمّن أربعة مؤشرات هي:

٣ .١- يستخدم المعلم طرق تدريس متنوّعة لتقديم مادته الدراسية.

٣ .٢- يستخدم المعلم المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس.

٣ .٣- يوظّف المعلم الاستراتيجيات التدريسية في تنمية مهارات التفكير العليا عند المتعلمين.

المعيار الرابع: استخدام الأساليب الحديثة في التقويم، وقد تضمّن ثلاثة مؤشرات هي:

٤ .١- يستخدم المعلم أساليب تقويم متنوّعة لتقويم أداء المتعلمين.

٤ .٢- يشرك المعلم المتعلمين في عملية تقويم أدائهم.

٤ .٣- يستخدم المعلم التغذية الراجعة في توجيه عملية التعليم والتعلّم.

المعيار الخامس: إدارة الفصل، وقد تضمّن أربعة مؤشرات هي:

٥ .١- يهيئ المعلم مناخًا صفيًا إيجابيًا يراعي فيه حاجات المتعلمين التعليمية والنفسية.

٥ .٢- يوظّف المعلم مهارات التواصل في عملية التفاعل الصفي.

٥ .٣- يستخدم المعلم بعض أساليب التعزيز في توجيه سلوك المتعلمين.

٥ .٤- يوظّف المعلم وقت التعلّم بالطريقة التي تحقق أهداف عملية التعليم والتعلّم.

المعيار السادس: المشاركة الإيجابية في المدرسة، وقد تضمّن ثلاثة مؤشرات هي:

٦ .١- يؤدي المعلم بعض الأعمال الإدارية بكفاءة داخل المدرسة.

٦ .٢- يعمل المعلم علي تفعيل المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٦ .٣- يشارك المعلم في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المدرسية.

المعيار السابع: ممارسة المعلم لعملية النمو المهني، وقد تضمّن مؤشرين، هما:

٧ .١- يستخدم المعلم التقييم الذاتي لأدائه المهني باستمرار.

٧ .٢- ينوّع المعلم في أساليب نموه المهني.

المعيار الثامن: الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم، وقد تضمّن أربعة مؤشرات، هي:

٨ .١- يبني المعلم علاقة إيجابية بينه وبين جميع أطراف العملية التعليمية.

٨ .٢- يتصرف المعلم وفقًا للقوانين واللوائح المنظّمة للعمل داخل المدرسة.

٨ .٣- يشارك المعلم بإيجابية في المواقف الحياتية المختلفة داخل المدرسة.

٨ .٤- يعتز المعلم بمهنة التدريس.

وتعالج هذه المؤشرات أبرز المعارف والمهارات والقيم التي ينبغي توفّرها في معلم المدارس الثانوية العامة في مصر، ويعمل توافرها علي مساعدة المعلم في تحقيق الأعمال المطلوبة منه بفعالية، ويمكن لمعلم المدارس الثانوية العامة في مصر تحقيق هذه المؤشرات، إذا توافرت له البيئة التعليمية الداعمة التي تشجّع علي الإبداع والابتكار وتتيح للمعلم فرص النمو المهني وتوفّر له سبل الاتصال الفعّالة بين جميع عناصر العملية التعليمية.

الفصل الرابع

مؤشرات جودة أداء متعلم التعليم الثانوي العام

في ضوء المعايير القومية للتعليم

يعرض الفصل لأبرز الاتجاهات والدراسات الحديثة الخاصة بمعايير جودة أداء المتعلم في التعليم الثانوي، ثم يسعى إلي تحديد أبرز مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر.

مقدمة:

اهتمت كثير من المؤسسات التعليمية بإعداد المتعلم القادر علي التعايش في القرن الحادي والعشرين، من خلال استحداث استراتيجيات الإصلاح التربوي التي تستهدف تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، ومن هذه الاستراتيجيات الأخذ بإستراتيجية المستويات المعيارية *Educational Standards* التي تحدد مخرجات عملية التعليم والتعلّم كآلية لتحقيق الجودة في أداء المتعلم، وتعكس محاور الرؤية المستقبلية لمستوي الأداء المطلوب من المتعلم تحقيقه، كما تتضمّن تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّن المتعلم من التكيف مع متغيرات العصر الحالي.

جودة المتعلم: المفهوم والأهمية:

تعرّف وثيقة معايير ولاية كنساس(*Kansas State Board of Education, 2000*) المستويات المعيارية للمتعلم بأنها عبارات عامة تشير إلي ما يجب أن يعرفه المتعلم ويصبح قادرًا علي أدائه، ويري وليم عبيد(٢٠٠٤) أن المستويات المعيارية قد احتلت الساحة التربوية بعد حركة الأهداف السلوكية ونواتج التعليم والتعلّم في الحكم علي أداء المتعلم، ويري أن مصطلح المستويات

المعيارية يشير إلي ما يجب أن تتم معرفته" جانب معرفي" والقيام بعمله" جانب تطبيقي" من جانب المتعلم.

وقد عرّف حسين بشير(٢٠٠٧) المستويات المعيارية لأداء المتعلم بأنها عبارات تحدد مخرجات التعليم والتعلّم المرغوبة للعمل المدرسي متمثّلة فيما ينبغي أن يقوم به المتعلم من أداءات وما يصل إليه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات في نهاية المرحلة الدراسية.

وينظر البحث الحالي إلي المستويات المعيارية لمتعلم المدارس الثانوية العامة في مصر باعتبارها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن تتوافر في المتعلم، كنتيجة لعملية التعليم والتعلّم التي تُعِد متعلم المدارس الثانوية لاستكمال دراسته الجامعية وتُهيّئه للحياة ولمواقع العمل.

وتمثّل جودة أداء المتعلم الركيزة الأساسية في جودة أداء العملية التعليمية، فقد أشارت دراسة نبيل عبد الواحد وعزة عبد الرازق(٢٠٠٨) إلي أن المعيار الأساسي لجودة المدرسة يتحدد في تحقيق تعلّم حقيقي: Authentic Learning ومستديم Sustainable ومتطورEvolutional يعمل علي إنتاج مواطن مثقف قادر على تحمّل المسؤولية والمشاركة الاجتماعية، ويمتلك مهارات التعلّم الذاتي مدى الحياة.

ويمثّل تحديد مستويات معيارية لأداء المتعلم آلية لتحقيق جودة أداء العملية التعليمية، فتشير وثيقة المعايير لولاية إنديانا(Indiana State Board of Education, 2000: 1) إلي أن تحديد المستويات المعيارية للمتعلم يسهم في تحسين عملية التعليم والتعلّم من خلال إيجاد علاقات تفاعلية بين المعلمين والمتعلمين، حيث يساعد المعلمون المتعلمين علي التعلّم وفقًا للمستويات المحددة، كما أن هذه المستويات تسهم في وضع أسس لتعليم مهارات اللغة والتفكير وتشجيع العمل

الجماعي وتفعيل العلاقة بين الآباء والأبناء والمدرسة من أجل تطوير العمل الأكاديمي وتحقيق التوقعات المطلوبة من المتعلمين.

كما أكدت بعض الدراسات أهمية تحديد مستويات معيارية للمتعلم في المراحل المختلفة للتعليم، فتؤكد دراسة داردين (Darden Edwin C, 2007) أن وضع مستويات معيارية لأداء المتعلمين يحسّن من الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين، من حيث استخدامها كأداة أساسية لملاحظة مستوي تقدم المتعلمين، وتري دراسة حسن شحاتة (٢٠٠٥) أن تحديد المستويات المعيارية للمتعلم يعمل علي: تحديد المعرفة والأداء المطلوبين من المتعلم وتساعده علي فهم ما قد يحتاج إليه؛ كي يحقق المطلوب منه وتساعده علي توظّيف ما تعلّمه في مواقف خارج المدرسة.

وتوصلت دراسة ناجي سكر ونائلة الخازندار(٢٠٠٥) إلي أن المستويات المعيارية للمتعلم تساعد في الحصول علي توقعات عالية الجودة لمخرجات العملية التعليمية، كما أنها تعزز الأطر المنهجية والتقويم المستمر للمنهج والأداء التدريسي، وتشير دراسة برهامي زغلول(٢٠٠٧) إلي أن تحديد المستويات المعيارية للمتعلم يسهم في توعية المعلمين والطلاب وأولياء الأمور بما يجب أن يتعلّمه المتعلم ويكون قادرًا علي أدائه بنهاية مرحلة تعليمية معينة، كما أنها تعمل علي التحول من ثقافة الذاكرة إلي ثقافة الإبداع التي ترتكز علي إنتاج المتعلم للمعارف والمعلومات.

وتشير وثيقة المستويات المعيارية للمتعلم في مصر إلي أن تحديد المستويات المعيارية للمتعلم يعمل علي توجيه العمل في العملية التعليمية من خلال كونها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٧٠):

- الأساس لوضع الخطط الدراسية.
- الهدف للمناهج الدراسية.
- المرشد للمواد التعليمية.

- المتحكم في أساليب التعليم والتعلّم.

- الموجّه للأنشطة التربوية.

- المحدد لأساليب التقييم. - المحور للإدارة المتميزة.

- الدافع للمشاركة المجتمعية.

وتؤكد الخطة الإستراتيجية للتعليم المصري(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧: ٧٩) أن وضع معايير لأداء المتعلم يمثّل أساس الإصلاحات المطلوبة لتأسيس بيئة تعليمية تشجّع التعلّم المستمر، وتعزز مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد وتنمية قدرات المتعلمين في التعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية المتسارعة من حولنا.

وبناءً على ما سبق يتضح أن تحديد مستويات معيارية لأداء المتعلم يسهم في تحقيق جودة أداء المدارس الثانوية العامة في مصر، حيث تصف المستويات المعيارية مستوى الأداء المتوقع من المتعلمين وتساعدهم في فهم ما قد يحتاجون إليه لتحقيق مستوى الأداء المتوقع منهم، وتسهم في بناء الاستراتيجيات التعليمية والتقويمية التي يمكن استخدامها مع متعلم المدارس الثانوية العامة، كما أنها تفعّل دور المجتمع المحلي في معرفة ما ينبغي أن يعرفه المتعلم وما يكون قادرًا على أدائه ومعرفة القيم والاتجاهات الواجب على المتعلم امتلاكها.

وتتضمّن المستويات المعيارية لمتعلم المدارس الثانوية العامة في مصر مجموعة من المؤشرات تصف الممارسات الفعلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء تفاعله مع أطراف العملية التعليمية وفي أثناء ممارسة العمليات التي تعمل على تكوين الجوانب المختلفة لشخصيته.

معايير جودة أداء المتعلم:

سوف يحدد الباحث مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر انطلاقًا من:

- معايير جودة المتعلم لدى بعض الهيئات الدولية.

- المعايير القومية للمتعلم في مصر الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م.

- معايير جودة المتعلم الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد عام ٢٠٠٨م.

وتحدد هذه المعطيات نقطة الانطلاق نحو صياغة أهم مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر، مع تدعيم هذه المؤشرات بنتائج الدراسات التربوية التي تبين أهمية كل مؤشر من مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر.

وقد أشارت الدراسات التربوية إلي أهمية تحديد المستويات المعيارية للمتعلم، مما تمخض عنه اهتمام معظم المؤسسات التعليمية بتحديد مستويات معيارية للمتعلم تؤكد نواتج التعلّم المستهدفة، وتختلف المستويات المعيارية والمؤشرات المعبّرة عن مستوي أداء المتعلم في كيفية إعدادها وصياغتها وفي جانب تناولها لمهارات وخصائص المتعلم تبعًا لاختلاف المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم؛ نظرًا للخصوصيات الثقافية والاجتماعية التي تميّز هذه المجتمعات.

ويتمثّل الهدف الأساسي لوضع المستويات المعيارية للمتعلم في مختلف المؤسسات التعليمية في امتلاك المتعلم للكفايات والمهارات والقيم التي تؤهله للتعايش مع المجتمع، وتمكّنه من الحصول علي وظيفة وممارسة مهنة، مما يعمل علي تلبية احتياجات سوق العمل من الكوادر المؤهلة والمدربة.

ويشير حسين بشير(٢٠٠٥) إلي أن المستويات المعيارية للمتعلم تغطي المجالات الآتية:

- **المعارف"البنية الأساسية"** *Hard Skills* وتتضمّن البنية المعرفية الأساسية للمواد الدراسية.

- **المهـارات** *Soft Skills* وتتضمّن مهارات متنوّعة من أهمها مهارات الاتصال والتفكير واستخدام التكنولوجيا وتحمّل المسؤولية والمهارات الحياتية الأساسية.

- **الاتجاهات والقيم** *Attitudes & Values* وتتضمّن اتجاهات وقيم متعددة من أهمها : احترام الذات واحترام الآخرين والالتزام الخلقي والتعلّم مدي الحياة والانتماء وتقدير الفنون والنواحي الجمالية والمشاركة المجتمعية.

وقد تضمّنت الدراسات الحديثة في معايير المتعلم الخصائص والمواصفات التي ينبغي توفّرها في المتعلم، وتمثّل آلية لقياس مدي تحقق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية، وتتضمّن معايير جودة أداء المتعلم مجموعة المؤشرات التي تبيّن مدي نجاح المتعلم في اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة ومدي تمكّنه من تطبيق ما تعلّمه في المواقف الحياتية المختلفة.

وقد استندت الجهود التربوية التي حاولت وضع معايير لجودة أداء المتعلم إلي طرح سؤالين أساسيين هما:" ما الذي ينبغي أن يعرفه الطلاب؟ وما ينبغي أن يكونوا قادرين علي أدائه بنهاية مرحلة تعليمية معينة؟"، ومن خلال الإجابة عن هذين السؤالين تم صياغة معايير ومؤشرات جودة أداء المتعلم.

معايير جودة المتعلم لدي بعض الهيئات الدولية:

عملت بعض الهيئات الدولية علي تحديد معايير لأداء المتعلم، تتضمّن معارف ومهارات واتجاهات المتعلم، ومن أبرز معايير المتعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية، ما يلي:

١- معايير رابطة مستشاري المدارس الأمريكية ASCA:

وضعت رابطة مستشاري المدارس الأمريكية *ASCA* (*American school counselor Association, 2004*) معايير تحدد مستوي أداء المتعلم في التعليم قبل الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقوم رابطة مستشاري المدارس

الأمريكية *ASCA* علي تحديث هذه المعايير عن طريق إجراء عديد من الاختبارات المتعلقة بهذه المعايير واعتمادها علي البحوث التربوية والممارسات التربوية المتعلقة بما يحدث في العملية التعليمية.

وقد تضمّنت هذه المعايير مجموعة من المؤشرات أطلق عليها" مؤشرات الكفاءة" *Competencies Indicators*، وجاءت هذه المعايير في إطار يتضمّن ثلاثة مجالات مترابطة تغطي الجوانب المرتبطة بتكوين المتعلم في التعليم قبل الجامعي، هي:

المجال الأول: النمو الأكاديمي *Academic Development* ويتضمّن الجوانب الأكاديمية التي ينبغي توافرها في المتعلم، ويتضمّن هذا المجال المعايير الآتية:

١- يكتسب الطلاب المعرفة والمهارات التي تسهم في عملية التعلّم الفعّال في المدرسة.

٢- يكتسب الطلاب الجوانب الأكاديمية التي تمكّنهم من استكمال دراستهم الجامعية.

٣- يفهم الطلاب العلاقة بين دراستهم الأكاديمية وبين عالم العمل والحياة في المجتمع الخارجي.

المجال الثاني: النمو المهني" الحرفي" *Career Development* ويتضمّن المعارف والمهارات التي تمكّن الطلاب من الانتقال الناجح من المدرسة إلي عالم العمل، ويتضمّن هذا المجال المعايير الآتية:

١- يكتسب الطلاب المهارات التي تتعلق بعالم العمل والمهن المختلفة.

٢- يعرف الطلاب كيفية وضع الأهداف المستقبلية لحياتهم.

٣- يفهم الطلاب العلاقة بين أنماط شخصياتهم وبين عالم التدريب وعالم العمل.

المجال الثالث: النمو الشخصي/ الاجتماعي *Personal/ Social Development* ويتضمّن المعارف والمهارات الخاصة بتنمية المتعلم اجتماعيًا وشخصيًا، ويتضمّن هذا المجال المعايير الآتية:

١- يكتسب الطلاب المعرفة والمهارات التي تساعده في فهم الآخرين واحترامهم وفهم واحترام ذاته.

٢- يستطيع الطلاب اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة.

٣- يفهم الطلاب مهارات السلامة والمحافظة علي النفس.

وقد تضمّنت هذه المعايير عددًا من المؤشرات التي تبيّن كيفية تحقيق المدارس الأمريكية لهذه المعايير، وتعتبر هذه المعايير بما تتضمّنه من مؤشرات الرافد الأساسي الذي استندت إليه كثير من أقسام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في أثناء وضع معايير المتعلم الخاصة بها.

٢- معايير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

حددت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠٠٨) معايير للمتعلم كمدخل لتحقيق جودة التعلّم واكتساب الخبرة التي تساعد المتعلم علي امتلاك القدرة الشاملة من أجل تحقيق ذاته، وتساعده في توسيع اختياراته الحياتية والمهنية وتحقيق المشاركة الفاعلة في التغيير والتطوير المجتمعي، وقد جاءت هذه المعايير في صورة مواصفات ينبغي علي المؤسسات التعليمية العربية العمل علي تحقيقها، وهي:

- التمكّن من اللغة العربية واللغات الحية الأخرى والتواصل الأمر الذي يعزز قدرات المتعلم اللغوية ويساعده علي تفسير المعلومات وإصدار

الأحكام بشأنها ويمكّنه من التواصل مع الثقافات والشعوب الأخرى وأن يحتل مكانًا كاملاً ضمن المنظومة الكونية.

- التمكّن من القدرة الحسابية واستخدام الرياضيات الأمر الذي قد يساعد المجتمعات العربية في الانتقال إلي مجتمعات المعرفة التي تتطلب أفرادًا لديهم استعداد وتكوين عالٍ في استخدام المهارات الرياضية.
- التمكّن من القدرة الرقمية واستخدام المعلوماتية من خلال بناء قدرات المتعلم علي البحث والحصول علي المعلومات بصورة فاعلة وتقييم المعلومات بطريقة احترافية ونقدية، وترجمة القدرة علي معالجة المعلومات إلي استعدادات ذهنية تفيد في تعميق عملية التعلّم مدي الحياة وتحقيق إنتاجية عالية واستقلالية في حل المشكلات.
- التمكّن من استخدامات العلم والتسلح بالتفكير العلمي ويفيد ذلك في تكوين شخصية عقلانية في نظرتها للظواهر، الأمر الذي يعمل علي تأسيس قاعدة للمزيد من التعلّم والتخصص المستقبلي في العلوم وتطبيقاتها الفنية.
- معرفة التراث والثقافة العربية والإسلامية بالقدر الذي يمكّنه من توظيف الماضي في صنع الحاضر والمستقبل، الأمر الذي يعمل علي بناء الشخصية الوطنية ذات البعد الكوني المدركة للمتغيرات الداخلية والخارجية القادرة علي تحليل الأحداث واستشراف المستقبل.
- التسلّح بالقيم الدينية والأخلاقية الأمر الذي يكوّن الشخصية التي تتجه إلي قبول الآخر واحترام حق الاختلاف.

- اكتساب المفاهيم المتعلقة بالصحة البدنية والعقلية والحفاظ عليها من خلال تطوير المعرفة والمهارات والاتجاهات والقدرات الضرورية من أجل تحقيق التوازن البدني والعاطفي والاجتماعي في حياة المتعلم.
- امتلاك الحس الجمالي والفنون التعبيرية الأمر الذي يعمل علي تكوّين الشخصية ذات الذوق الرفيع وتساعد المتعلم في التعبير عن ذاته بطرق مختلفة وبأساليب مبدعة.

وبناءً علي ما سبق يتضح أن معايير أداء المتعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية عالجت الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم، فقد عالجت المؤشرات المرتبطة بامتلاك المتعلم للمعرفة بالقدر الذي يمكّنه من فهم المفاهيم والقضايا المتضمّنة في المناهج الدراسية، مع أهمية امتلاك المتعلم لمهارات توظيف ما يكتسبه من معارف في المواقف الحياتية المختلفة، مع امتلاكه لبعض المهارات التي تمكّنه من الالتحاق بسوق العمل.

المعايير القومية للمتعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم:

تسعي الحكومة المصرية جاهدة إلي إعداد متعلم قادر علي مواصلة تعليمه العالي أو الالتحاق بسوق العمل في عالم تحكمه المتغيرات المتسارعة، وقد تُرجم هذا السعي في تحديد مستويات معيارية للمتعلم، فأصدرت وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٣م استراتيجية المعايير القومية للتعليم، وقد تضمّنت محوراً خاصاً بالمتعلم تحت مسمي" نواتج التعلّم" يتضمّن مستوي الأداء المطلوب من المتعلم تحقيقه ويعبّر عن المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي ينبغي علي المتعلم اكتسابها للتكيف مع الحياة المستقبلية.

ويشمل محور المتعلم المجالات الآتية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣):

١- المهارات الأساسية. ٢- مهارات التفكير.

١- الخصائص والمواصفات الشخصية.

٢- كيفية التعامل مع الموارد والإمكانات.

وتتضمن هذه المجالات المعايير الآتية(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ١٧١-١٨٢):

المجال الأول: مجال المهارات الأساسية:

المعيار ١: يكون لدي المتعلم بنية معرفية أساسية توفّر له قدرًا مناسبًا من المعلومات والحقائق والنظريات في شتي مجالات الحياة المعاصرة.

المعيار ٢: يمارس المتعلم المهارات الأساسية اللازمة لحياته اليومية.

المعيار ٣: يتعامل مع البيئة بشكل فعّال.

المعيار ٤: يحافظ علي صحته ويحمي نفسه من الأمراض والمخاطر.

المعيار ٥: يعمل علي تنمية قدراته ومهاراته ذاتيًا.

المعيار ٦: يتقن استخدام الكمبيوتر في المواقف المختلفة.

المجال الثاني: مهارات التفكير:

المعيار: يستخدم المهارات العليا للتفكير في المواقف المختلفة.

المجال الثالث: الخصائص والمواصفات الشخصية:

المعيار: يتمتع المتعلم بمجموعة من السمات الشخصية والاجتماعية المنبثقة من قيم مجتمعه وثقافته وطبيعة العالم المتغير.

المجال الرابع: كفايات التعامل مع الموارد والإمكانات:

المعيار ١: يحسن التعامل مع الموارد ويعمل علي تنميتها.

المعيار ٢: يجيد التعامل مع المعلومات بما يتناسب مع مرحلته العمرية.

المعيار ٣: يتقن مهارات التعامل مع الآخرين.

المعيار ٤: يدرك مفهوم النظم وأنواعها وكيف يعمل في إطارها.

المعيار ٥: يتعامل مع التكنولوجيا المتقدمة بمهارة.

وقد تضمّنت هذه المعايير مائة وعشر مؤشراً تحدد جودة أداء المتعلم في مصر، وتعالج الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم داخل المدرسة وخارجها.

معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد:

وضعت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في مصر(٢٠٠٨) ثلاثة معايير تستخدم كآلية للحكم علي جودة أداء المتعلم في التعليم قبل الجامعي في مصر:

- التمكّن من البنية المعرفية للمواد الدراسية.
- التمكن من المهارات الأساسية.
- اكتساب جوانب وجدانية إيجابية.

وقد تضمّنت هذه المعايير خمسة عشر مؤشراً تستخدم في الحكم علي جودة أداء المتعلم في التعليم قبل الجامعي.

تعليق:

يري الباحث أن معايير المتعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية والمعايير القومية للمتعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٣) ومعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مارس(٢٠٠٨) تتفق بدرجة كبيرة في مضمونها وتوجهاتها، حيث تضمّنت هذه المعايير الخصائص والمواصفات المرغوب تحقيقها في متعلم القرن الحادي والعشرين، ومعالجتها للأبعاد المختلفة المكوّنة لشخصيات المتعلمين وتخريجهم وهم يملكون المعرفة العميقة مع القدرة علي القيام بالمهارات العالية والالتزام بالقيم القويمة، التي تتيح لهم الفرصة ليكونوا مواطنين فاعلين وقادرين على الإنتاج ومواجهة التحديات الراهنة والمستقبلية، مما يعمل علي تحقيق النمو الشامل المتكامل لشخصية المتعلم.

مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر:

تعبّر المستويات المعيارية لأداء المتعلم عن مدي تحقيق مستويات الأداء المطلوب الوصول إليها وتتضمّن ما ينبغي علي المتعلم معرفته ويؤديه من مهارات وما يمتلكه من قيم وتوجهات، وذلك من خلال مؤشرات تصف الممارسات الفعلية التي يقوم بها المتعلم في أثناء تفاعله مع الأطراف المختلفة للعملية التعليمية وفي أثناء تأديته للأدوار المطلوبة منه في العملية التعليمية.

وتُعرف مؤشرات جودة أداء المتعلم بأنها ما يقدمه المتعلم من معرفة ومهارات أدائية لتحقيق العلامات الدالة علي المستويات المعيارية، وتصف ما يقوم به المتعلم من مهارات ومعارف لتحقيق هذه المهمة المطلوبة(*Kansas State Board of Education, 2000: 6*).

ويحدد الباحث في الصفحات الآتية مؤشرات جودة أداء المتعلم في المدارس الثانوية العامة في مصر، في ضوء المعايير التي تحدد مستوي الأداء التعليمي المرغوب، ويعضد الباحث لهذه المؤشرات بالآراء والدراسات التربوية التي تبيّن مضمون هذه المؤشرات وتؤكد أهميتها في العملية التعليمية.

وتعرض الصفحات الآتية لأهم معايير ومؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر:

المعيار الأول(١): امتلاك المتعلم بنية معرفية مناسبة.

تتكون البنية المعرفية للمتعلم من إتقانه المعارف والمهارات المتضمّنة في المناهج الدراسية وتحصيلها بالمستوي المطلوب الوصول إليه مع توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، ويتطلب ذلك من المتعلم" أن يكون لديه بنية معرفية أساسية توفّر له قدراً مناسبًا من المعلومات والحقائق والنظريات في شتي مجالات الحياة المعاصرة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: ٢٩٠)".

وتشير وثيقة معايير ولاية ألاسكا (*Alaska State Board of Education & Early Development, 2006*) إلي أن امتلاك المتعلم للمعارف المتضمّنة في المناهج الدراسية يمكّنه من التفاعل الإيجابي في المجتمع، كما أكد مؤتمر تطوير التعليم الثانوي(٢٠٠٨) أن من مواصفات متعلم التعليم الثانوي العام " اكتساب المتعلم للمعارف وممارسة تطبيقاتها العلمية والعملية".

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

١.١- يتقن المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المتضمّنة في المناهج الدراسية.

يُقصد بإتقان المفاهيم والنظريات والحقائق والنظريات المتضمّنة في المناهج الدراسية ما ينبغي أن يعرفه المتعلم نتيجة دراسته للمناهج الدراسية المختلفة، ويجعل واقع تقويم أداء المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر لهذا المؤشر أهمية خاصة، حيث يُعتبر إتقان المتعلم للمعارف والمهارات المتضمّنة في المناهج الدراسية المحك الأساسي الذي يرتبط بالقبول في مرحلة التعليم الجامعي في مصر، حيث تستند استراتيجية التقويم في مرحلة التعليم الثانوي العام في مصر علي الامتحانات التي تركّز بشكل كبير علي قياس الجانب المعرفي عند المتعلم، الأمر الذي يفرض علي المتعلم عديدًا من المهام الأكاديمية التي تتعلق بالاستذكار والتحصيل الدراسي بهدف الحصول علي درجات مرتفعة وتحقيق طموحاته في الالتحاق بمرحلة التعليم الجامعي.

ويري فهيم مصطفي(٢٠٠٥: ١١) أن إتقان المتعلم للحقائق والمعارف يساعده في تنمية شخصيته وتنمية مهارات التفكير لديه واتساع دائرة معلوماته وثراء خبراته وتنشيط خياله وتنمية مفرداته اللغوية وزيادة فهمه لذاته وللآخرين، وأكدت دراسة سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨) أهمية امتلاك المتعلم للمعارف والمهارات العملية للدخول إلي سوق العمل أو مواصلة التعليم الجامعي.

١ .٢- يوظّف المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المكتسبة من المناهج الدراسية في المواقف المختلفة.

ترتبط أهمية إتقان المتعلم للمفاهيم والحقائق والنظريات المتضمّنة في المناهج الدراسية بمدي قدرته علي توظيف هذه المعارف والمهارات في المواقف المختلفة التي قد يواجهها المتعلم في المجتمعين الخارجي والمدرسي، مما يمكّنه من التفاعل الإيجابي مع المتطلبات الحاضرة والمستقبلية التي تفرضها المتغيرات المعاصرة.

ويشير محمد جهاد وزيد الهويدي(٢٠٠٣: ١٦٩) إلي أن الغاية الأساسية من دراسة المتعلم للمعارف والنظريات المتضمّنة في المناهج الدراسية يتمثّل في توظيف المتعلم لهذه المعلومات في المكان والزمان اللازمين، كما يؤكد فرانك ويثرو وهارفي لونج وجاري ماركس *Frank Withrow with Harvey Long & Gray Marx*(٢٠٠٨: ٧٠) أنه ينبغي علي المتعلم التفكير فيما تعلّمه مع امتلاكه القدرة علي تطبيق ما تعلّمه في المواقف الحياتية المتنوّعة.

وتؤكد دراسة محمد بونجمة(٢٠٠٦) أنه ينبغي علي المتعلم أن يعمل علي تكييف معارفه ومعلوماته لمواكبة حاجات العصر ومتطلباته، الأمر الذي يؤكد أهمية استثمار المتعلم للمعرفة، ومدى إدراك المتعلم لطبيعة الأهداف التي يريد إنجازها والسبل الكفيلة لتحقيقها.

وتشير استراتيجية تطوير التربية العربية(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨: ٣٢) إلي أن توظيف المتعلم للمعرفة يتضمّن أربع قدرات، هي:

- تقييم المعرفة وحيازتها أي امتلاك القابلية في الحكم علي نوع المعرفة بصورة نقدية.
- تمثّل المعرفة بمعني التمكّن من تحليلها وتفسيرها.
- تحويل المعرفة المكتسبة ونقلها وتركيبها وتوسيع مضامينها.

- استغلال الرصيد المعرفي المتراكم في تطبيقات جديدة بمعني استثمار المعرفة.

ويعني ذلك تطبيق ما تعلّمه المتعلم في الواقع العملي من خلال توظّيف ما يكتسبه من معارف وحقائق ونظريات في حل بعض المشكلات في المواقف المختلفة من خلال تقديم أفكار مبنية علي معارفه ومهاراته المكتسبة من المناهج الدراسية التي يدرسها، الأمر الذي يعمل علي تنمية ذاته وضمان بقاء أثر التعلّم في شخصية المتعلم.

١ .٣- يستطيع المتعلم اكتساب معارف جديدة تمكّنه من التعامل مع المتغيرات المعاصرة.

يرتبط مؤشر اكتساب المتعلم للمعارف الجديدة التي تمكّنه من التعامل مع المتغيرات المعاصرة بقدرة المتعلم علي التعلّم الذاتي "Self- Learning " الذي يشير إلي" النشاط الواعي للمتعلم بهدف تغييره لشخصه نحو مستويات أفضل من النماء والارتقاء(عبد المنعم محمد حسن، ٢٠٠١: ٢٧)" ويتضمّن هذا المؤشر قدرة المتعلم علي تعليم نفسه بنفسه من خلال توظّيفه للمواقف التعليمية والحياتية في عملية التعليم والتعلّم واستخدام مصادر التعلّم المتاحة داخل المدرسة أو خارجها، وقد يجد فيها المتعلم إشباعًا لدوافعه ورغباته بهدف تنمية شخصيته وتكاملها.

ويهدف تعليم المستقبل إلي تعويد المتعلمين تحمّل مسؤولية تعلّمهم بأنفسهم، فيشير إبراهيم الأسطل وفريال الخالدي(٢٠٠٥: ٥٥) إلي أن الركيزة الأساسية في تعليم المستقبل هي تعليم المتعلم كيف يتعلّم ذاتيًا، ويري فرانك ويثرو وهارفي لونج وجاري ماركس *Frank Withrow with Harvey Long & Gray Marx*(٢٠٠٨: ٣٣) أن المتعلمين في المستقبل سوف يمارسون التعلّم الذاتي أكثر مما يحدث الآن، ويصبحون قادرين علي الوصول إلي بعض مصادر المعلومات دون مساعدة من المعلمين،ويشير فورست وبيفرلي *Forrest & Beverly* (٢٠٠٥: ٣٣٢)

إلي أهمية قدرة الطلاب علي تطبيق النظريات والأفكار العلمية والرياضية لحل المشاكل الجديدة التي ستواجههم.

ويمكن من خلال اكتساب متعلم المدارس الثانوية العامة للمعارف والمهارات الجديدة التعامل مع المتغيرات" المعاصرة والمستقبلية، التي" تتطلب أفراداً قادرين على البحث والاستقصاء وحل المشكلات والوصول إلى المعلومات والمعارف بأنفسهم، الأمر الذي يفرض علي المؤسسات التعليمية العمل علي تمكين المتعلم من مهارات التعلّم الذاتي، واكتساب كفايات مصادر المعلومات وتحليلها ونقدها والاختيار السليم منها(أحمد إسماعيل حجي، ٢٠٠٨)".

ويعمل توافر الممارسات الخاصة بمعيار امتلاك المتعلم بنية معرفية مناسبة علي تكوين الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم، وتحقيق المتعلم لمبدأ" التعلّم للمعرفة"، وتمكّن المتعلم من القدرة علي تطبيق معارفه ومهاراته في المواقف الحياتية المختلفة، والإفادة من الفرص المتاحة للتعلّم والتزوّد بأهم ما وصل إليه العلم من معارف لمتابعة التطورات في المجال العلمي والتكنولوجي.

المعيار الثاني: *ممارسة المتعلم بعض المهارات الاجتماعية*:

تمثّل ممارسة متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر للمهارات الاجتماعية البعد الاجتماعي الذي تسعي المؤسسات التربوية إلي تحقيقه، والذي يتضمّن إجادة المتعلم التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات إيجابية معهم في مختلف المواقف الحياتية بطرق متوافقة مع الثوابت العقائدية وخصوصيات المجتمع المصري.

وتشير دراسة ريهام فتحي(٢٠٠٠) إلي أن المهارات الاجتماعية تعبّر عن مهارة الفرد في تحمّله مسؤولية الالتزام بالمعايير الاجتماعية السليمة في مواجهة

المواقف الصعبة وتأكيد ذاته والتعبير عنها وتحقيق التواصل الاجتماعي مع من حوله دون الإحساس بالخوف أو الخجل أو توقع الفشل.

وقد أكدت الأدبيات التربوية أهمية امتلاك المتعلم للمهارات الاجتماعية السليمة وممارستها في المجتمع المدرسي والخارجي، فقد حدد تقرير ديلور Jacques Delors, 1996) "Learning: The Treasure Within "التعلّم ذلك الكنز المكنون") التقرير الذي قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين إلي منظمة اليونسكو عام ١٩٩٦م أربعة مبادئ للتربية في القرن الحادي والعشرين كموجهات للنظم التربوية في العالم أجمع لتنتظم حولها التربية المستقبلية، ومنها التعلّم للعيش مع الآخرين، والذي يبيّن أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية.

ويؤكد فورست وبيفرلي Forrest & Beverly(٢٠٠٥: ٣٣٤) أهمية امتلاك المتعلم للحس الاجتماعي ومهارات التواصل والتفاهم وتكوين المجموعات Social Awareness Communication Sills, & team building بالقدر الذي يمكّن المتعلم من التفاهم والتواصل مع الأشخاص وتبادل الأفكار التي ستؤدي إلي التفاهم وتكوين العلاقات الودية والروابط الجماعية المتماسكة.

وتشير دراسة محمود عصمت(٢٠٠١) إلي أن المهارات الاجتماعية تُعد بمثابة موجهات للمتعلم فمن خلال تفاعله واتصاله بالأقران وبالوالدين وبالمعلمين يكتسب الأنماط السلوكية والمعرفية التي تمكّنه من التحرك نحوهما أو البعد عن هذه الأنماط، وتؤكد الدراسة أن المتعلم الذي يمتلك مهارات اجتماعية يحقق مع المحيطين في المجتمع مناخًا من الاتصال الاجتماعي الناجح، فهو يظهر سلوكيات اجتماعية ذات معني إيجابي ويبتعد عن السلوك الذي يتسم بعدم الاجتماعية وهو السلوك الذي ينتج عنه استهجان الآخرين والمجتمع ككل.

وتأسيسًا علي ما سبق يتضح أن ممارسة متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر للمهارات الاجتماعية تمكّنه من التصرف الإيجابي في المواقف المختلفة والمتغيرة باستمرار، والتفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط به، ومن ثم يصبح مواطنًا صالحًا يفيد نفسه ومجتمعه.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

٢ .١- يرتبط المتعلم بعلاقات إيجابية مع أطراف العملية التعليمية.

يرتبط مؤشر ارتباط المتعلم بعلاقات إيجابية مع أطراف العملية التعليمية، بمدي قدرته علي التفاعل الإيجابي بينه وبين زملائه ومعلميه والإدارة المدرسية وأفراد المجتمع الخارجي، الأمر الذي يعمل علي تهيئة مناخ اجتماعي فعّال يمكّن المتعلم من زيادة تحصيله الأكاديمي ويكّون لديه اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، حيث أشارت دراسة عادل رجب(٢٠٠٤: ٩٦) إلي أن العلاقات التبادلية الإيجابية بين مختلف أطراف العملية التعليمية من أبرز العوامل التي تُسهم في تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية من خلال تهيئتها لجو اجتماعي ممتع في المؤسسات التعليمية.

ويمكن للمتعلم من خلال ارتباطه بعلاقات إيجابية مع أطراف العملية التعليمية أن يكتسب مهارات العمل الجماعي، وبناء علاقة إيجابية بينه وبين الآخرين في العملية التعليمية عن طريق إظهار الاحترام لهم والتواصل معهم، واستخدام لغة مهذبة في التعامل معهم وتقبّل الحوار والمناقشة.

٢ .٢- يوظّف المتعلم مهارات التواصل الإنساني في المواقف المختلفة.

يعتبر توظيف المتعلم لمهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف المختلفة، من أبرز المهارات التي ينبغي علي المتعلم أن يتقنها، فمن خلالها يستطيع

المتعلم تحقيق تفاعل اجتماعي إيجابي مع المجتمع المحيط به، حيث يعتمد نجاح التفاعل الاجتماعي علي مهارات المتعلم في إجادته لكيفية تواصله مع الآخرين، حيث يشير مفهوم التواصل إلي" القدرة علي التعبير عن الفكرة بوضوح وبفاعلية بحيث يفهمها الآخرون(كوثر كوجك، ٢٠٠١: ٣١٩)".

وتشير دراسة دونا أوتشيدا ومارفين ستيرون وفلوريتا ماكينزي Donna Uchida with Marvin Cetron & Floretta Mckenzie(٢٠٠٤: ٣٥) إلي أن إتقان المتعلم لمهارات التواصل مع الآخرين بشكل فعّال من المكونات الأساسية للمعرفة والمهارات والسلوك التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم في القرن الحادي والعشرين، فالمتعلم يحتاج إلي فهم عملية الاتصال ومعرفة مفاهيم المرسل والمستقبل وإتقان متابعة الأمور إلي أقصي غايتها والتعرّف إلي أساليب الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

وأكدت دراسة تشارلوت ريس وتشارلوت شيارد وإيمي (Rees Charlotte & Charlotte Sheard & Amy McPherson, 2004) ودراسة كامبل(Campbell Barbara E, 2008) أهمية توافر مهارات التواصل لدي المتعلم في القرن الحادي والعشرين، وأوصت بضرورة تركيز المؤسسات التعليمية علي إكساب المتعلمين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما أكدت دراسة محمد الفتحي (٢٠٠٦) ودراسة محمد بونجمة (٢٠٠٦) أهمية ممارسة المتعلم لمهارات التواصل، حيث يشكّل إتقان المتعلم لمهارات التواصل جسر عبور نحو الآخر، ونحو العالم الخارجي كما أنها تتيح للمتعلم كيفية استثمار المعرفة واستعمالها في السياقات المختلفة والمتنوّعة.

وينتج عن توظّيف متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر لمهارات التواصل بناء تفاعلات اجتماعية إيجابية؛ فمن خلالها يستطيع المتعلم توضيح

وجهات نظره والمشاركة في المواقف المختلفة مع الاطمئنان من الخوف في حدوث لبس أو فهم توجهاته بطريقة خاطئة، كما أنها تساعد المتعلم في اكتساب أكبر قدر من المعلومات وتفسيرها والاستفادة منها، وذلك من خلال تفاعله مع زملائه أو معلميه في عملية التعليم والتعلّم.

٢ .٣- توافر بعض جوانب تقدير الذات لدي المتعلم بالقدر الذي يمكّنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط به.

يشير تقدير الذات self- esteem إلي" درجة الرضا التي يشعر بها الفرد تجاه نفسه، وتقدير القيمة الشخصية أو قيمة جهود الفرد والثقة في تقدير القدرات الكامنة للفرد، وهو يقوم علي أساس الشعور بالكفاءة أو القدرة علي التعامل مع المستقبل وليس مجرد الرضا بالإنجازات الماضية(محسن عبد النبي، ١٩٩٩: ١٧٤)"، كما تشير دراسة غادة سويفي(٢٠٠٥) إلي أن تقدير الذات يمثّل الفكرة التي يضعها الفرد عن نفسه مشتملة تقييمًا لجوانب النفس المدركة ويستمدها من علاقاته الاجتماعية وأدواره التي يؤديها في الواقع الاجتماعي، فقد يترك هذا المفهوم أثرًا إيجابيًا لدي الفرد فيشعر بالنشوة والرضا، كما يشير إلي الكفاءة الذاتية المرتبطة بالواقع.

ويعمل توافر جانب تقدير الذات لدي متعلم مدارس الثانوية العامة علي توظيفه لقدراته لإنجاز الأعمال ذات القيمة ومواصلة النجاح في المجالات التعليمية والحياتية المتنوّعة، حيث تشير دراسة محسن عبد النبي(١٩٩٩) إلي أن تقدير المتعلم لذاته يعمل علي الارتقاء بمستوي أدائه الدراسي وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، وارتفاع مستوي الفاعلية الذاتية والقدرة علي الإنجاز وتحديد الأهداف والطموحات واتجاهاته نحو نفسه والآخرين.

كما بيّنت دراسة جون وهيلومن(*Gammon John & Heulwen , 2005 Morgan-Samuel*) أن الدراسات التربوية تؤكد وجود علاقة إيجابية بين تقدير

المتعلم لذاته وبين تحسين مستوي أدائه التعليمي، وأنه كلما ارتفع تقدير الفرد لذاته كلما زادت تصوراته الإيجابية عن نفسه، وتري دراسة نصر أبو السعود (٢٠٠٣) أن التقدير الذي يضعه الفرد لذاته يؤثّر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو نفسه ونحو الآخرين، وأن حاجات التقدير للأفراد تدفعهم إلي تحسين مواقعهم في الحياة، فهي تمثّل الوصول إلي أقصي مستوي دافعي.

وبذلك يعمل تحقق مؤشر تقدير متعلم المدارس الثانوية العامة لذاته علي تكوينه صورة إيجابية عن نفسه مما يدفعه للمشاركة الإيجابية في المجتمع الذي يعيش فيه، والتطوير الإيجابي لشخصيته مما ينعكس إيجابيًا علي المجتمع.

ويعمل تحقيق متعلم المدارس الثانوية العامة لمعيار امتلاك المهارات الاجتماعية علي تحقيق مبدأ التعلّم للعيش مع الآخرين، وهنا يصبح من بين المعاني الجديدة للتعلّم القدرة علي التواصل مع الآخرين بفاعلية عالية والتوجّه والاستعداد لعمل الفريق وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين والتزوّد بالقدرة علي التكيف مع المتغيرات والضغوط المختلفة في عالم العمل وفي الحياة الاجتماعية.

المعيار الثالث: ممارسة المتعلم مسؤوليات وحقوق المواطنة:

يشير معيار ممارسة المتعلم لمسؤوليات وحقوق المواطنة إلي مدي التزام المتعلم بالقيم والمفاهيم المنظّمة للحياة في المجتمع المصري في حدود سنه وأدواره؛ بغرض تنمية انتمائه وولائه لوطنه، ويعرف وحيد حامد عبد الرشيد(٢٠٠٨: ٥١) قيم المواطنة بأنها مجموعة القيم التي يكتسبها المتعلم الخاصة ببناء وتنظيم المجتمع وتعمل علي إعداده؛ ليكون مواطنًا صالحاً يحرص علي الديمقراطية والحفاظ علي الثوابت العربية وحرية الفكر والتعبير واحترام الرأي الآخر والالتزام

بالانتماء للوطن والدفاع عنه، كما يؤمن بالمشاركة والتعددية ويحافظ على بلاده والوقوف ضد أعدائها.

وقد أوضحت الدراسات التربوية أهمية ممارسة المتعلم لقيم المواطنة، حيث يشير هاني عبد الستار(٢٠٠٤: ٩) إلي أن ممارسة المواطنة تثير اهتمام المتعلم ووعيه الاجتماعي والسياسي بطبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع، وتدعم شعوره بأهمية الفرد للوطن والوطن للفرد من خلال إكسابه قاعدة عريضة من المعارف والقيم والاتجاهات وما يرتبط بها من سلوكيات ومهارات تساعده على فهم العالم المحيط به.

ونتيجة لأهمية ممارسة المتعلم لقيم المواطنة كان الاهتمام بتنمية قيم المواطنة لدي المتعلمين؛ من أجل إعداد الطلاب للعيش في مجتمع ديمقراطي يتطلب المشاركة والتفاعل مع القضايا المجتمعية المتنوّعة، فتشير دراسة وينج واه (*Wah Wing, 2004*) إلي أن كثير من المؤسسات التعليمية عملت علي تطوير برامجها الدراسية؛ بغرض إعداد المتعلم المزوّد بقيم المواطنة والاتجاهات الإيجابية نحو الوطن الذي يعيش فيه، ويمثّل ذلك الهدف الأساسي من نظامها التعليمي.

وتؤكد" وثيقة مبارك والتعليم" ان اكتساب المتعلم لقيم المواطنة أمر جوهري للسياسة التعليمية؛ وذلك لإعداد المواطن الصالح القادر على مواجهة التحديات العالمية التي تحمل بين طياتها كثير من القيم والمضامين التي لا قد تتفق وقيمنا العربية الأصيلة(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠: ١٦)، وتشير دراسة وحيد حامد عبد الرشيد(٢٠٠٨: ٤١) إلي أن الاهتمام بالمواطنة ظهر كهدف تربوي لتنمية الشعور الوطني، ومقاومة الجمود والسلبية التي انتشرت بين الشباب والحفاظ على الروح الاجتماعية واحترام القانون والالتزام بالقيم، وأوضحت الدراسة أن مرحلة التعليم الثانوي من أشد المراحل احتياجًا إلي تربية المواطنة

في نفوس المتعلمين؛ وذلك لطبيعة تلك المرحلة العمرية من حياة المتعلمين وتفشي كثير من السلوكيات غير المقبولة لدي طلاب هذه المرحلة، وضعف وعيهم بالقضايا والأحداث المجتمعية وخاصة السياسية منها.

وقد استنتجت دراسة سهيلة الفتلاوي(٢٠٠٨: ٢٩٣) أن مرحلة التعليم الثانوي من أبرز المراحل التعليمية التي ينبغي عليها الاعتناء بتعليم المواطنة الصالحة، وذلك من خلال غرس وتنمية الطاقات المبدعة بما توفّره من توجهات وطنية تسهم في تماسك المجتمع في زمن تزداد فيه ثقافة العولمة يومًا بعد يوم.

وتسعي وزارة التربية والتعليم في مصر إلي الاستثمار الأمثل لمرحلة التعليم الثانوي العام في إعداد الشباب من أجل المواطنة في مجتمع عالمي التوجه(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧: ٢٩٢) ويمكن تعميق قيم المواطنة وتفعيل ممارستها وتأكيد هوية المتعلم وتأهيله للانفتاح علي المستجدات والمشاركة بفاعلية في المجتمع عن طريق الأخذ بنظام المعايير التربوية، فيري السيد عليوه(٢٠٠٤) إلي أن نظام المعايير التربوية يهدف إلي:

- ترسيخ الانتماء والمواطنة بما يسمح بتعميق الولاء والمواطنة في عالم بلا هوية.
- توسيع المشاركة السياسية: التي تعزز التسامح والقبول بالآخر وحق الاختلاف بما يسمح بازدهار التعددية السياسية والثقافية.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

٣ .١- يُظهر المتعلم وعيًا بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسي.

يتضمّن مؤشر معرفة المتعلم بحقوقه وواجباته معرفته بالحقوق التي يكفلها له المجتمع ومسؤولياته التي ينبغي عليه القيام بها في المجتمع المدرسي

والخارجي، مما يساعده علي ممارسة هذه المسؤوليات والمحافظة علي حقوقه، الأمر الذي يعمل علي تنمية الذات الاجتماعية للمتعلم.

وتشير دراسة عادل رسمي(٢٠٠١: ٤٠) إلي أن فهم المتعلم لحقوقه وواجباته من أبرز أوجه ممارسة المتعلم للمواطنة، مما يسهم في فهم المتعلم لكيفية وسائل الاشتراك في الأنشطة الوطنية والقومية وعلي المستوي المحلي والقومي وكيفية المشاركة في القرارات المختلفة، وقد أكدت وثيقة معايير ولاية ألاسكا (Alaska State Board of Education & Early Development, 2006)Alaska أهمية معرفة المتعلم لحقوقه وواجباته ومسؤولياته.

وأشارت دونا أوتشيدا ومارفين ستيرون وفلوريتا ماكينزي Donna Uchida with Marvin Cetron & Floretta Mckenzie(٢٠٠٤: ٦٣) إلي أهمية اعتزاز المتعلم في القرن الحادي والعشرين بالمواطنة ومعرفة مسؤولياته، مما يُشعر المتعلمين بالدافع والمقدرة علي تحسين أوضاع مجتمعاتهم المحلية ودولتهم وأمتهم باستمرار، وأن يتحمّل المتعلمون المسؤولية كمواطنين في تشكيل مجتمعهم، وتري دراسة مي شهاب(٢٠٠٨) أن من أبرز آليات تحقيق المدرسة الثانوية للمواطنة: تعريف المتعلم بكل من حقوقه وواجباته ومسؤولياته مع تمكّينه وتدريبه علي ممارسة المسؤوليات والحقوق، الأمر الذي يسهم في تعميق الهوية وتنمية ولائه وانتمائه لبلده ومعرفته لواقعه وتاريخه وعقيدته.

٣.٢- يظهر المتعلم وعيًا بالقضايا القومية والمجتمعية المتنوّعة في مجتمعه.

تمثّل عملية مشاركة المتعلم بإيجابية في القضايا القومية والمجتمعية محكًا أساسيًا للحكم علي إيجابيته في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث يشير سعيد إسماعيل علي(١٩٩٧: ٣٥٠-٣٥١) إلي أن مشاركة المتعلم في المجتمع جانب

أساسي لممارسة المواطنة الصالحة، وأنها تتم من خلال: المساهمة في حل مشكلات المجتمع والمشاركة في اتخاذ القرارات.

وتري دراسة عادل رسمي(٢٠٠١: ٣٦) أن مشاركة المتعلم في القضايا القومية والمجتمعية المتنوّعة وسيلة أساسية يعبّر بها عن رأيه، وأشارت الدراسة إلي أن المتعلم يمكن أن يحقق هذا المؤشر من خلال: المشاركة بفعالية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع، والتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين مع نبذ العنف والتطرف في التعبير عن الرأي وجمع المعلومات المرتبطة بشؤون المجتمع واستخدامها، وتوضح دراسة مي شهاب(٢٠٠٨) أن مشاركة المتعلم في أنشطة المجتمع السياسية والاجتماعية والإنتاجية تجعل المتعلم عضوًا فعّالًا في مجتمعه المدرسي والخارجي.

٣ .٣- يمارس المتعلم سلوكيات تتفق مع التعاليم الدينية في المجتمع المدرسي.

يتضمّن مؤشر ممارسة المتعلم للسلوكيات التي تتفق مع التعاليم الدينية والاجتماعية في المجتمع المدرسي والخارجي، معرفة المتعلم للسلوكيات القويمة وللمعايير المنظّمة لسلوك الأفراد داخل المجتمع المصري، والتصرف وفق هذه المعايير، حيث تشير دراسة هاني عبد الستار(٢٠٠٤: ٩) إلي أن المواطنة لا تتوقف علي مجرد تعلّم الحقائق الأساسية المتعلقة بمؤسسات الدولة وديناميات الحياة السياسة فحسب، وإنما تتضمّن كذلك اكتساب المتعلم لقاعدة عريضة من المهارات والميول والاتجاهات والفضائل والولاءات والقيم التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بممارسة الفرد لأدوار المواطنة.

وتشير دراسة نبيل عبد الواحد وعزة عبد الرازق(٢٠٠٨) إلي أبرز قيم المواطنة التي يمكن أن يمارسها المتعلم في المرحلة الثانوية العامة، ومنها: مقاومة أوجه التمييز الجنسي أو الثقافي أو الاجتماعي أو الفلسفي، والمشاركة في وضع

وتطبيق واحترام قوانين موحدة للحياة المدرسية، وتحليل العلاقات التربوية، والتواصل داخل الصف الدراسي.

ويمكن من خلال ممارسة متعلم المدارس الثانوية العامة للسلوكيات القويمة داخل المدرسة تهيئته لممارسة هذه السلوكيات في المواقف الحياتية المختلفة، حيث يشير حامد عمار(١٩٩٨: ٦٢٥) إلي أن المدرسة ساحة لتنمية أخلاقيات المواطنة والعدالة واحترام الذات واحترام الغير، هذا فضلًا عن تنمية منظومة اقتران الحقوق بالواجبات، والجزاء بالمسؤوليات، وآداب الاستماع بآداب التعبير في الحوار، وتحكيم الفعل والمنطق وتغليبهما على التعصب والأهواء.

ويعمل تحقيق المتعلم لمعيار ممارسة مسؤوليات وحقوق قيم المواطنة علي تقوية فهم المتعلم للمتغيرات التي يواجهها المجتمع المصري، ومعرفته للطرق السليمة للتعبير عن الرأي، مع فهمه لآليات النظام السياسي للمجتمع المصري، وتنمية بعض القيم الخاصة بالمشاركة الإيجابية في المجتمع والتفاعل مع الآخرين، الأمر الذي يزيد من ثقة المتعلم بنفسه وتحمّله المسؤولية واحترام الآخر.

المعيار الرابع: امتلاك المتعلم بعض المهارات العقلية العليا:

يشير معيار امتلاك متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر لبعض المهارات العقلية العليا إلي قيامه ببعض الأنشطة العقلية التي تتضمّن مهارات التفكير العليا، مثل: التفكير الناقد والإبداعي مع ممارسته لهذه المهارات في المواقف الحياتية والتعليمية المختلفة، حتى يتمكّن من التعامل بفاعلية مع متغيرات المستقبل والعمل علي تطوير المجتمع الذي يعيش فيه.

وتؤكد الدراسات التربوية أهمية امتلاك المتعلم مهارات التفكير العليا باعتبارها أحد المهارات الأساسية التي تمكّن المتعلم من التعامل مع المتغيرات المستقبلية، حيث يشير فورست وبيفرلي *Forrest & Beverly Stanford* (٢٠٠٥:

٣٣٣-٣٣٤) إلي ضرورة امتلاك طلاب المستقبل القدرة علي التفكير وممارستهم لبعض مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي Problem solving &, Critical thinking & creativity؛ وذلك ليتمكّنوا من حل المشكلات غير المتوقعة التي قد تظهر مستقبلًا.

ويري فهيم مصطفي (٢٠٠٥: ١٤) أن من أبرز المهارات التي ينبغي علي المتعلمين اكتسابها في القرن الحادي والعشرين هي مهارات التفكير المناسبة لمستوي نضجهم وقدراتهم، حيث يقوم التفكير علي معالجة القضايا العلمية والفكرية، وعندما يمتلك المتعلم مهارة التفكير فإنه يمتلك أساليب النقد والتحليل والاستنتاج والاستدلال التي تستند علي الدليل والبرهان، ويؤكد عبد السلام عبد الغفار (٢٠٠٧) أهمية امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير كمهارة أساسية من المهارات التي ينبغي علي النظام التعليمي المصري إكسابها للمتعلم للتعامل مع المستقبل، وذلك لاحتياج المجتمع المصري لأجيال تتقن استخدام واستثمار ما لديها من إمكانيات عقلية، الأمر الذي قد يمكّن المجتمع المصري من اللحاق أو التقليل من الفجوة الحضارية التي وقعنا فيها.

كما تؤدي ممارسة المتعلم للمهارات العقلية العليا إلي تحسين مستوي إنجاز المتعلم علي المستوي المعرفي والمهاري والوجداني، فتشير دراسة شعبان عبد العظيم (٢٠٠٥: ٧١) إلي أن المتعلم من خلال ممارسته للعمليات العقلية العليا يمكن أن يتعلّم استراتيجيات وعمليات مسؤولة عن اكتساب المعرفة، مثل: اكتساب وتطوير المفاهيم والتحليل والتركيب وتحديد الأهداف وتقوية التفكير والتمييز والتقويم وحل المشكلات وكلها عمليات مسؤولة عن اكتساب المعرفة وتطويرها.

ويتحقق هذا المعيار من خلال مؤشرين هما:

٤ .١- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الناقد.

يعبّر مؤشر ممارسة المتعلم لبعض مهارات التفكير الناقد عن مدي تمكّن المتعلم من إدراك العلاقة بين المواقف والمعارف والقدرة علي تفسير البيانات واستخلاص النتائج والتعميمات السليمة، وذلك لتأهيل المتعلم لمسايرة عالم الانفجار المعرفي، فكل متعلم يستطيع أن" يتعلّم كيف يفكر تفكيراً ناقداً؟" إذا ما أتيحت له الفرص المؤهلة لذلك من تدريب وممارسة فعلية وأنشطة صفية ولاصفية.

وتعتبر عملية تنمية التفكير الناقد من أهم وظائف المدرسة الثانوية العامة، فقد أوصي المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي(٢٠٠٨) بضرورة تحديد مواصفات جديدة متميزة لخريجي التعليم الثانوي تتناسب مع متطلبات العصر من أبرزها امتلاك المتعلم لمهارات الفهم والتفكير الناقد وامتلاك القدرات العلمية والعملية المناظرة لزملائهم في الدول المتقدمة.

وترتبط عملية ممارسة المتعلم للتفكير الناقد بعدد غير محدود من المهارات التي يمكن له اكتسابها والتمكّن من تأديتها بالمستوي المطلوب، وقد حددت زينب شقير(٢٠٠٦: ١٣٧) بعض هذه المهارات، ومنها: التمييز بين الحقيقة وبين المعلومات والقدرة علي تنظيمها، والدقة في البحث عن البيانات، وبيان كفاية المعلومات والأدلة، والدقة في تقويم المعلومات والبيانات وتفسيرها.

وقد توصلت الدراسات إلي أن ممارسة المتعلم لبعض مهارات التفكير الناقد تعمل علي تنمية الأبعاد المختلفة لشخصيته، فقد أكدت دراسة كال ألستون(Alston Kal, 2001) أن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الناقد تعمل علي تنمية معارفه وتثري خبراته وتزيد من قوة التعبير عنده وتنمي مهاراته اللغوية، كما أكدت دراسة نانسي وكريستينا(Blattner Nancy H. & Christina L. Frazier, 2002) أن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الناقد يؤدي إلي تحسين

مستواه الأكاديمي، ويؤثر إيجابيًا علي كيفية اختيار مهنته في المستقبل. مما يعمل علي تكوين المتعلم وإشباع رغباته المتنوّعة.

وتري دراسة جوديث وجوني(Worrell Judith A. & Joanne 2007) Profetto-McGrath, أن تغّير طبيعة الوظائف والأعمال في المستقبل يتطلب امتلاك المتعلم مهارات التفكير الناقد، وذكرت الدراسة أن جمعية الفلسفة الأمريكية(The American Philosophical Association (APA تشير إلي أن ممارسة مهارات التفكير الناقد تنمي مهارات تنظيم الفرد لذاته الأمر الذي يؤدي إلي تنمية قدراته علي تفسير وتحليل وتقييم من حوله، كما أنها تنمي لديه حب الإطلاع والانفتاح علي المجتمع المحيط به.

وقد توصلت محمد المشرقي(٢٠٠٥) إلي وجود علاقة إيجابية بين ممارسة المتعلمين لمهارات التفكير الناقد وبين مستوي تحصيلهم الدراسي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب المتعلمين علي ممارسة بعض مهارات التفكير الناقد من خلال تصميم بعض المواقف التعليمية؛ لتحقيق أكبر قدر من عملية التعلّم لحل جميع المشكلات التي قد تواجههم.

وتري دراسة ماجدة راغب(٢٠٠٧: ١٩١) أن مهارات التفكير الناقد تساعد المتعلم علي فحص الوقائع وإدراك الحقائق الموضوعية وانتقاء المعلومات وتحليلها بناءً علي أدلة وبراهين، وصولًا إلي الاستنتاجات الصحيحة وإصدار أحكام تقويمية، وتشير الدراسة إلي أن ممارسة المتعلم للتفكير الناقد تُلزم المتعلم باستخدام أنواع التفكير الأخرى كالتفكير التحليلي والاستدلالي والاستقرائي، إذ أنه من الصعب أن ينشغل الذهن بعملية التفكير الناقد دون دعم عمليات تفكير أخري.

وبناء علي ما سبق يتضح أن ممارسة المتعلم لبعض مهارات التفكير الناقد يمكّنه من التعبير عن تصوراته وآرائه وتحديد موقفه من القضايا والمسائل المعروضة، ومحاولة نقد ما يجري حوله من أحداث متنوّعة للتطوير والتحسين، مما ينعكس علي تكوين الجوانب المختلفة لشخصيته من جانب، وعلي مشاركته بصورة إيجابية في المواقف المختلفة في المجتمع الذي يعيش فيه من جانب آخر.

٤ .٢- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الإبداعي.

يشير مؤشر ممارسة المتعلم لبعض مهارات التفكير الإبداعي، إلي استخدام قدراته بطريقة إبداعية في معالجة كثير من الأمور المرتبطة بالمجتمع المدرسي والخارجي، وتشير عملية ممارسة المتعلم لبعض جوانب الإبداع إلي" قدرة المتعلم علي التوصل إلي مجموعة من البدائل أو الحلول، حيثما يتعرض إلي مشكلة يصعب عليه حلها، فيحاول النظر إليها من جميع جوانبها؛ ليتفهمها" الطلاقة"، والتعديل من طريقة حله السابق، والانتقال بفكره من مسار إلي مسار آخر، بحسب متطلبات حل المشكلة" المرونة"، مع الجدة والتفرّد في الحلول الإبداعية، أي الحل بطريقة جديدة غير مألوفة"الأصالة"(حنفي إسماعيل، ٢٠٠٧: ٥٤-٥٥)".

وتضيف المتغيرات المعاصر أهمية ممارسة المتعلم لبعض الجوانب الإبداعية، حيث يشير حسن شحاته(٢٠٠٧: ٩٧-٩٨) إلي أن المستقبل يعتمد علي الإبداع من خلال بناء قدرات تسمح بالتفاعل المستمر بين المنهج العلمي المعاصر والأصالة الثقافية، وتأكيد إيجابية المتعلم ومحورية دوره في العملية التعليمية، وتأكيد آدميته والتسليم بذكاءاته المتعددة ونموها وقدراته علي التعلّم واتساع دور المتعلم من مجرد المستقبل للخبرة إلي صانعها ومبدعها.

وتشير جودت سعادة(٢٠٠٣) إلي أن ضرورة ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الإبداعي اقترنت بمتطلبات التقنية العلمية المعاصرة، كذلك ظهر واضحًا

بأن التفكير الآلي لم يعد قادرًا علي تلبية حاجات الفرد المعاصر الذي يواجه باستمرار تحديات تقنية عديدة، وقد أكدت دراسة علي معبد وعمر محروس (٢٠٠٨) أهمية ممارسة المتعلمين لبعض الجوانب الإبداعية في المجتمع المصري؛ وذلك ليمكنهم التعايش مع مجتمع المعرفة وما يفرضه عليهم من تأثيرات مختلفة.

وقد أكدت الدراسات التربوية أن ممارسة المتعلم لبعض مهارات التفكير الإبداعي يعمل علي تنمية معارفه ومهاراته، حيث تري زينب شقير(١٩٩٩: ٢٣٧- ٢٣٨) أن ممارسة المتعلم للتفكير الإبداعي تنمي فيه الالتزام بالعمل والمثابرة والتعميم، والإقدام والرغبة في اقتحام الأشياء واستكشاف جمال الطبيعة، والثقة بالنفس، والانفتاح علي الجديد، وحب التجريب، والرغبة في ممارسة المهام الصعبة، وتوليد سريع للأفكار والتعبير عنها بطلاقة، كما أكدت دراسة عباس أديبي(٢٠٠١) وجود علاقة إيجابية بين ممارسة المتعلمين لبعض جوانب الإبداع وبين تقوية علاقات الاستذكار، ومن ثمَّ تحسين مستواه التحصيلي أو المعرفي، وتشير دراسة مصطفي عبدالسميع(٢٠٠٨) إلي أن ممارسة المتعلم لمهارات التفكير الإبداعي تنمي في المتعلم القدرات المعرفية، والقدرات الإنتاجية، والقدرات التقويمية، والقدرات النقدية.

ويمكن للمتعلم من خلال ممارسته لبعض مهارات التفكير الإبداعي أن يعمل علي تنمية قدراته الذاتية، من خلال الابتكار في معالجة المواقف المختلفة والقدرة علي التنظيم الذاتي، وتوسيع آفاقه في النظر للموضوعات المختلفة، مما يعمل علي انتقال المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم إلي مجالات متعددة في المجتمع.

ويعمل توافر الممارسات المتضمنة في معيار امتلاك متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر لبعض المهارات العقلية العليا علي الإفادة الجادة من ممارسته لهذه

المهارات في حياته اليومية، من خلال فهم ومواجهة المشكلات المتجددة التي قد تواجه المجتمع، وإبداء رأيه بصورة فعّالة تجاه قضايا ومشكلات مجتمعه، والقدرة على اتخاذ القرار المناسب، كما أن ممارسة المتعلم للعمليات العقلية العليا تنمي عقله نحو عمليات أكثر تعقيدًا من العمليات العقلية التي تركّز على الفهم والاستيعاب والتذكر.

المعيار الخامس: العضوية في المدرسة:

ويشير هذا المعيار إلى مدى مشاركة المتعلم بإيجابية في الأعمال المختلفة داخل المدرسة، وتعمل على اكتساب المتعلم لمزيد من الخبرات التي تدعم تعلّمه لموضوعات المنهج المتعددة، ويرتبط تحقيق المتعلم لمعيار العضوية المفيدة في المدرسة بميوله الإيجابية تجاه المدرسة وتجاه زملائه ومعلميه، الأمر الذي يعمل على تقوية شعور المتعلم بالمسؤولية التي ينبغي عليه القيام بها في العملية التعليمية.

وتمثّل مشاركة المتعلم الإيجابية في المدرسة وسيلة لغاية حيث تعمل على تنمية كثير من القدرات في شخصية المتعلم، حددتها دراسة يوسف صافي(٢٠٠٤) في القدرات الآتية: تبادل الأدوار والتمسك والالتزام بالمبادئ الأخلاقية وتحمّل المسؤولية والاحتفاظ بشخصيته والاعتزاز بقيمه وانتمائه.

ويتحقق هذا المعيار من خلال مؤشرين هما:

٥ .١- يشارك المتعلم بإيجابية في الأنشطة المدرسية.

تمثّل مشاركة المتعلم بإيجابية في الأنشطة المدرسية دعامة أساسية في الحكم على مدى جودة أداء العملية التعليمية، نظرًا لما تحققه من عوائد تربوية قيّمة، وتتحقق مشاركة المتعلم بإيجابية في الأنشطة المدرسية من خلال مشاركته في الأنشطة التربوية المنظّمة من قبل المدرسة وتتناسب مع مستواه العقلي والمهاري والوجداني وتلبي احتياجاته التعليمية المتنوّعة، وتتناسب مع ميوله ورغباته.

وتعمل مشاركة المتعلم في الأنشطة المدرسية علي تحقيق عديد من الأهداف التربوية، حيث تسهم في تنمية الأبعاد المختلفة لشخصيات المتعلمين، وتوفّر لهم الفرصة في ممارسة مواقف تعليمية داخل المدرسة قد تشبه إلي حد ما المواقف التي قد يتعرض لها المتعلم في الحياة، فقد توصلت دراسة غادة الوشاحى (٢٠٠٠) إلي أن ممارسة المتعلم للأنشطة التربوية في المرحلة الثانوية يحقق الأهداف الاجتماعية للتربية، من خلال تحويل الفلسفة الاجتماعية للمجتمع المصري إلي واقع عملي داخل المدرسة، كما أشارت دراسة وليد القفاص وعصام قمر(٢٠٠٢) إلي أن ممارسة المتعلم للأنشطة تتيح له الفرصة في التعبير عن ذاته وإثبات وجوده بطرق مرغوبة ومتنوّعة، والعمل علي تحسين الحالة المزاجية للطلاب والمشاركة في المجتمع وتشجّعهم علي التوجّه الذاتي في الحياة.

وتؤكد دراسة مسعد عويس(٢٠٠٥) أن ممارسة المتعلم للأنشطة التربوية ينمي روح الانتماء للوطن وتدعم تكوين الشخصية السوية للمتعلم واكتشاف قدرات المتعلمين الإبداعية وتنميتها، وأوضحت دراسة سيد السايح(٢٠٠٧) أن مشاركة المتعلم في الأنشطة التربوية يحقق فعالية وإيجابية في نواحي النمو المختلفة للمتعلم من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للتفاعل مع البيئة المجتمعية المحيطة.

واستنجت دراسة حازم عيسي ورجاء الدين طموس(٢٠٠٨) أن مشاركة المتعلم في الأنشطة المدرسية تسهم في تربيته تربية متكاملة؛ لأن المتعلم قد يمارس في الأنشطة الجوانب العلمية والحياتية اليومية في مختلف مراحل نموه، وتؤكد دراسة شاكر محمد فتحي(٢٠٠٨) أن الأنشطة المدرسية تكشف بكفاءة عالية عن ميول وقدرات واتجاهات المتعلمين؛ وتساعد في تحقيق مجتمع التعلّم، الذي يتيح

لكل طالب أن" يتعلّم كيف يتعلّم؟" وأن تنطلق قدراته ومواهبه إلى أقصى مدى ومن ثم يحقق تفوقاً في مجال أو أكثر.

وقد عرضت دراسة مسعد عويس(٢٠٠٥) بعض الأنشطة التي يمكن أن يشارك فيها متعلم المدارس الثانوية العامّة بإيجابية مع بيان الهدف من ممارسة المتعلم لها، وهي:

- **التربية البدنية** لأنها تسهم في تحقيق النمو المتكامل للشخصية الإنسانية.
- **الأنشطة الفنية** وهي تنمي الذوق والإحساس بالقيم الجمالية والتعبير عن الواقع الذي نعيشه والسمو بهذا الواقع إلي الأفضل.
- **الأنشطة الاجتماعية** وهي تعوّد المتعلمين علي المشاركة المجتمعية من خلال المشاركة الإيجابية والاعتماد علي النفس وهي تنمي المهارات القيادية لدي المتعلمين وتعدهم للحياة العملية.
- **الأنشطة الثقافية** التي تتيح للمتعلمين فرصة البحث والإطلاع والإلمام بالقضايا المحلية والعالمية واستخدام الوسائل الإليكترونية المتقدمة.

وتدل مشاركة المتعلم في الأنشطة المدرسية علي إيجابيته وفعاليته في المجتمع المدرسي، ويمكن للمتعلم المشاركة بإيجابية في الأنشطة المدرسية من خلال المشاركة في تصميم وتنفيذ هذه الأنشطة، مما يكسبه بعض المهارات والقيم المرغوبة وتساعده علي تحقيق ذاته، وتنمي لديه: النمو البدني السليم، والقدرات العقلية المبدعة، والاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع.

٥.٢- يلتزم المتعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية والقوانين المنظّمة للعمل داخل المدرسة.

يمثّل التزام متعلم المدارس الثانوية العامة بالقيم الاجتماعية والأخلاقية والقوانين المنظّمة للعمل داخل المدرسة وسيلة ينال بها المتعلم ثقة واحترام المجتمع

المدرسي والخارجي، وتنبثق أهمية هذا المؤشر من أهمية المرحلة العمرية للمتعلم وهي مرحلة المراهقة، نظراً لما تتميز به هذه المرحلة من سرعة التغير في الجوانب المختلفة لنمو المتعلمين.

وقد أكدت الدراسات التربوية أهمية التزام المتعلم بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والقوانين المنظّمة للعمل داخل المدرسة باعتبارها موجهات أساسية لسلوكيات المتعلم في المواقف المختلفة، فتشير دراسة طه الخطيب(٢٠٠٣) إلي أن التزام المتعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية يعمل علي: إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي للمتعلم، وإيجاد نوع من التوازن والثبات للحياة الاجتماعية؛ لأنها معيار أساسي يوجه السلوك نحو هدف مشترك يدفع المتعلمين إلى العمل، ويوجه نشاطهم ويعمل على حفظه موحدًا ومتناسقًا، وتؤكد الدراسة أنه يمكن التنبؤ بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المتنوّعة من خلال معرفة ما لديه من قيم.

وتري دراسة ناصر الخوالدة(٢٠٠٥) أن الالتزام بالقيم والقوانين المنظّمة للعمل يعد عنصراً مهمًا في العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي؛ فهي أساس كل نشاط إنساني وتعتمد عليها صور العلاقات الإنسانية وأشكالها، وتشكّل إطارًا مرجعياً للمتعلم في حركته في الحياة داخل المجتمع المدرسي وخارجه، وتؤكد دراسة فؤاد العاجز(٢٠٠٧) أهمية الالتزام بالقيم الأخلاقية والاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية؛ وذلك للتمكّن من إيجاد المواطن الصالح، وبالتالي المجتمع الصالح الذي ينعم أفراده بالاستقرار والطمأنينة في ظل منظومة قيمية ترتكز علي أسس وقواعد متينة مستمدة من عقيدة الأمة ورسالتها الخالدة.

ويسهم التزام المتعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية في تكوين شخصيته، وينمي لديه الدافعية والاجتهاد في عملية التعليم والتعلّم، ويوفّر قدرًا من المناخ التربوي الآمن الذي يساعد المتعلم في تحسين أدائه.

ويمثّل تحقيق متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر لمعيار المشاركة الإيجابية في المدرسة تشكيل الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم، مما يمكّنه من اكتساب مهارات العمل الجماعي والعمل بروح الفريق، وبناء نظام قيمي وخلقي راسخ، وتمتع المتعلم بقدر عال من قوة الشخصية.

المعيار السادس: التعامل بفعالية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

يشير معيار تمكّن المتعلم من التعامل بفعالية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلي امتلاكه للجوانب المعرفية والمهارية التي تمكّنه من توظّيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة، مع ممارسته لأخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويَلقي تمكّن المتعلم من التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال أهميةً خاصةً؛ فلقد أصبحت تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال واحدة من أساسيات المجتمع؛ لما يشهده العالم من ثورة تكنولوجية ومعلوماتية ذات أبعاد متنوّعة تلقي بظلالها علي معالم وتوجهات المؤسسات المجتمعية المختلفة.

فلقد اهتمت المنظمة الدولية للتربية والثقافة والعلوم UNESCO بتمكّن المتعلم من التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأصدرت عددًا من المشروعات الخاصة بهذا الأمر، ومنها" سياسة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم" بهدف تشجيع النماذج المناسبة على مستوى السياسات والاستراتيجيات التعليمية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في بعض دول العالم، مع التركيز بصفة خاصة على وضع السياسات التي تهدف إلي معرفة مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها جزءًا من التعليم الأساسي؛ بغرض إتقان المتعلمين للمهارات الأساسية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال(UNESCO, 2002).

وأكدت دراسة جيمس أندرسون(Anderson James G, 2004) أن من القضايا الأساسية التي ينبغي أن يمتلكها ويمارسها خريج المؤسسات التعليمية إجادة التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ويشير فورست وبيفرلي Forrest & Beverly(٢٠٠٥: ٣٣٣) إلي أن إجادة المهارات المرتبطة بالتعامل مع التكنولوجيا والتربية المعلوماتية يمثّل أحد الأهداف الأساسية التي تسعي المؤسسات التربوية إلي تحقيقها في القرن الحادي والعشرين، وأكدت وثيقة معايير ولاية ألاسكا *Alaska (Alaska State Board of Education & Early Development, 2006)* ووثيقة معايير ولاية ميرلاند Maryland (Maryland State Board of Education, 2007) أهمية إجادة المتعلم لمهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وذلك لزيادة قدرته علي التمكّن من التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين.

وقد أكدت دراسة يوسف صافي(٢٠٠٤) أهمية فهم المتعلم للتكنولوجيا المتقدمة مع استخدامها في المواقف الحياتية المتنوّعة وتطويرها، كما أكدت دراسة أحمد حجي(٢٠٠٨) أهمية تسلّح متعلم المدارس الثانوية بالمستحدثات في العلوم والتكنولوجيا والاحتفاء بعلوم المستقبل واكتسابه قدرًا مناسبًا من المهارات التكنولوجية التي يتطلبها سوق العمل الحالي التي تعتمد على السرعة في الأداء، واستعمال العقل في التفكير الذهني.

واستجابة للتكيف مع المتغيرات المعاصرة ومواكبة للتوجهات العالمية المعاصرة المؤكدة أهمية إجادة المتعلم لمهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ينبغي علي منظومة التعليم المصري توسيع نطاق قدرات المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي العام للتواصل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل فعّال.

ويتحقق هذا المعيار من خلال عدد من المؤشرات هي:

٦. ١- يُلم المتعلم بالمفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

يتضمّن مؤشر امتلاك متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر للمفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات معرفة المتعلم لبعض مفاهيم تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مثل: مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال Information Technology (IT) والبرمجيات Software المعدات Hardwar، ويمثّل هذا المؤشر الجانب المعرفي الذي يمكّن المتعلم من التعامل الفعّال مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وقد أكدت وثيقة معايير ولاية ميرلاند Maryland (Maryland State Board of Education, 2007) ضرورة معرفة المتعلم للمفاهيم المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال حتى يتمكّن من التعامل الإيجابي مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال في عملية التعليم والتعلّم والتعاون بينه وبين أطراف العملية التعليمية، واستخدامها في المواقف الحياتية المختلفة: كالاتصال والتعبير عن الآراء وإنتاج عديد من الأفكار الجديدة والمتنوّعة.

٦. ٢- يوظّف المتعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية والحياتية.

تكمن أهمية معرفة المتعلم للمفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في مدي قدرته علي توظّيف هذه المعرفة في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة، كما أن المتغيرات المعاصرة تفرض علي المتعلم أن يكون قادرًا علي حسن توظّيفه للتكنولوجيا الحديثة في المواقف التعليمية والحياتية.

وقد أكدت الدراسات أهمية توظّيف المتعلم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية والحياتية، وأكدت أن المتعلم الذي يجيد التعامل مع

تكنولوجيا المعلومات والاتصال يمكن أن يحسّن من أدائه التعليمي، فلقد تتبعت دراسة سارتي وأنات(Barzilai Sarit & Anat Zohar, 2006) الدراسات السابقة التي اهتمت بتأثير تكنولوجيا المعلومات والاتصال علي أداء الأفراد، وتوصلت إلي أن استخدام المتعلم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال يمكن أن يؤثّر علي عمليات التفكير العليا عند المتعلم، ويساعده علي خلق ارتباطات جديدة وبناء النماذج وتقييم المعلومات بطريقة فعّالة.

وتشير دراسة نائلة الخزندار وحسن ربحي(٢٠٠٥) إلي أن استخدام المتعلم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات يفتح للمتعلم آفاقًا متعددة للمعرفة، ويدمجه في أوضاع تعليمية تتسم بالتحدي والتميز وتعدّه لدخول سوق العمل مسلّحًا بالمهارات الإنتاجية والكفايات التكنولوجية للمشاركة في اقتصاد عالمي قائم على المعرفة.

وتشير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية (*International Society for Technology in Education, 2007*) إلي كيفية توظيف المتعلم لتكنولوجيا المعلومات في المواقف المختلفة، وذلك من خلال: إظهار فهم سليم للتكنولوجيا والمفاهيم والنظم والعمليات المتصلة بها، وفهم واستخدام نظم التكنولوجيا، واختيار واستخدام التطبيقات التكنولوجية بشكل فعّال ومنتج، ونقل المعرفة الحالية لتعلّم تكنولوجيات جديدة النظم والتطبيقات.

وتشير وثيقة معايير ولاية ألاسكا Alaska(Alaska State Board of Education & Early Development, 2006) إلي كيفية توظّيف المتعلم للتكنولوجيا في المواقف التعليمية المختلفة، وذلك عن طريق: استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الحصول علي المعلومات من مصادر متنوّعة، واستشكاف

الأفكار والاستفادة من التطبيقات التكنولوجية في حل المشكلات وتبادل المعلومات.

٦ .٣- يراعي المتعلم الجوانب الأخلاقية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ترتبط عملية مراعاة المتعلم للجوانب الأخلاقية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالجانب القيمي والأخلاقي عند المتعلم، وتمثّل هذه الأخلاقيات أهمية خاصة نظرًا لتزايد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جميع جوانب الحياة.

ولقد أكدت الدراسات أهمية اكتساب المتعلم لأخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فتؤكد وثيقة معايير ولاية ألاسكا Alaska State Board of Education & Early Development,)Alaska (2006 أهمية مراعاة المتعلم للجانب الأخلاقي في أثناء تعامله مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وتشير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية(International Society for Technology in Education, 2007) إلي أهمية التزام المتعلم بالاتجاهات الأخلاقية التي ينبغي عليه الالتزام بها عند استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، كما عرضت لبعض هذه الاتجاهات، ومنها: استخدام المتعلم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال استخدامًا مسؤولاً من خلال ممارسة آمنة وقانونية عن طريق الحفاظ علي خصوصيات وحقوق الآخرين، وتكوين مواقف إيجابية تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وأوصت دراسة جيمس أندرسون(Anderson James G, 2004) بضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتدريب المتعلم علي ممارسة أخلاقيات تقنية المعلومات، كما حدد قطاع البحوث التربوية والمناهج بالكويت(وزارة التربية

بالكويت قطاع البحوث التربوية والمناهج، ٢٠٠٦م) بعض الجوانب المتعلقة بأخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومنها:

- التمييز بين النافع والضار فيما تنشره وسائل تقنية المعلومات.
- احترام القوانين التي تحمي الملكية العلمية والفكرية والعمل بمقتضاها وتحمّل أمانة الاقتباس أو النقل أو الترجمة.
- اتخاذ القيم والمبادئ الإسلامية وتقاليد المجتمعات المسلمة معايير لقبول ورفض ما تنشره وسائل الاتصال.
- الالتزام بعدم التسبب في ضرر الآخرين من سوء استخدام تقنية المعلومات.

ويمكن لمتعلم المدارس الثانوية العامة في مصر من خلال مراعاته للجوانب الأخلاقية في تعامله مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال تنمية بعض المهارات الحياتية، ومنها: تنمية مهارة نقد المعلومات واحترام جهود الآخرين وخصوصياتهم وتحمّله لمسؤوليات التعامل مع التكنولوجيا وفهمه لبعض القضايا الأخلاقية والثقافية والمجتمعية ذات الصلة بتكنولوجيا المعلومات.

وبناءً علي ما سبق تتضح أهمية وحجم أخلاقيات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وذلك بهدف امتلاك المتعلم القدرة علي الانفتاح علي التقنيات المتقدمة وتوظيفها توظيفًا فعّالاً في مواقف الحياة المختلفة تحت ضوابط أخلاقية وقانونية يلتزم بها المتعلم في أثناء تعامله مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

خلاصة الفصل:

أجاب هذا الفصل عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصّ على:" ما أهم مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر في ضوء المعايير القومية؟" حيث عرض الفصل لمفهوم وأهمية جودة المتعلم ولمعايير جودة المتعلم

التي حددتها بعض الهيئات الدولية، ولمعايير جودة المتعلم التي حددتها بعض الدراسات والبحوث التربوية، ولمعايير المتعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعلم بمصر عام ٢٠٠٣م، ولمعايير المتعلم الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مارس ٢٠٠٨م، وانطلاقًا من هذه المعطيات حدد البحث أهم مؤشرات جودة أداء متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر، وقد تم تحديد هذه المؤشرات في ستة معايير تضمّنت ستة عشر مؤشرًا هي:

المعيار الأول: امتلاك بنية معرفية مناسبة، وقد تضمّن ثلاثة مؤشرات، هي:

١ .١- يتقن المتعلم المفاهيم والحقائق والنظريات المتضمنة في المناهج الدراسية.

١ .٢- يوظّف المتعلم المفاهيم الحقائق والنظريات المكتسبة من المناهج الدراسية في المواقف المختلفة.

١ .٣- يستطيع المتعلم اكتساب معارف جديدة تمكّنه من التعامل مع المتغيرات المعاصرة.

المعيار الثاني: امتلاك بعض المهارات الاجتماعية، وقد تضمّن ثلاثة مؤشرات، هي:

٢ .١- يرتبط المتعلم بعلاقات إيجابية مع أطراف العملية التعليمية.

٢ .٢- يوظّف المتعلم مهارات التواصل الإنساني في المواقف الحياتية المختلفة.

٢ .٣- توافر بعض جوانب تقدير الذات لدي المتعلم بالقدر الذي يمكّنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع المحيط به.

المعيار الثالث: ممارسة مسؤوليات وحقوق المواطنة، وقد تضمّن ثلاثة مؤشرات، هي:

٣ .١- يظهر المتعلم وعيًا بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسي.

٣ .٢- يظهر المتعلم وعيًا بالقضايا القومية والمجتمعية المتنوّعة في مجتمعه.

٣ .٣- يمارس المتعلم سلوكيات تتفق مع التعاليم الدينية في المجتمع المدرسي.

المعيار الرابع: امتلاك المتعلم بعض المهارات العقلية العليا وقد تضمّن مؤشرين، هما:

٤ .١- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الناقد.

٤ .٢- يمارس المتعلم بعض مهارات التفكير الإبداعي.

المعيار الخامس(٥): العضوية المفيدة في المدرسة وقد تضمّن مؤشرين، هما:

٥ .١- يشارك المتعلم بإيجابية في الأنشطة المدرسية.

٥ .٢- يلتزم المتعلم بالقيم الاجتماعية والأخلاقية والقوانين المنظمة للعمل داخل المدرسة.

المعيار السادس(٦): التعامل بفعالية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال وقد تضمّن ثلاثة مؤشرات، هي:

٦ .١- يُلم المتعلم بالمفاهيم الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

٦.٢- يوظّف المتعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المواقف التعليمية والحياتية.

٦ .٣- يراعي المتعلم الجوانب الأخلاقية للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وتعالج هذه المؤشرات ما ينبغي أن يعرفه متعلم المدارس الثانوية العامة في مصر، وما يكون قادراً علي أدائه، بالقدر الذي يعمل علي مساعدة المتعلم في تحقيق الأعمال المطلوبة منه بفعالية، ويمكن تحقيق هذه المؤشرات، إذا توافرت البيئة التعليمية الداعمة التي تشجّع علي الإبداع والابتكار وتتيح للمتعلم الفرصة في التعبير عن ذاته.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ♦ الوثائق الرسمية:

١- جمهورية مصر العربية.(٢٠٠٦). قانون رقم(٨٢) لسنة ٢٠٠٦م بشأن إنشاء هيئة قومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. القاهرة.

٢- ــــــــــــ(٢٠٠٧). القرار الجمهوري رقم(٢٥) لسنة ٢٠٠٧م الخاص بإصدار اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٨٢لسنة ٢٠٠٦م بشأن إنشاء هيئة قومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. القاهرة.

٣- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٠). **مبارك والتعليم**. القاهرة: مطابع روز اليوسف الجديدة.

٤- ــــــــــــ(٢٠٠١). القرار الوزاري رقم(٩٠) لعام ٢٠٠١م. القاهرة.

٥- ــــــــــــ(٢٠٠٢). القرار الوزاري رقم(٤٨) لعام ٢٠٠٢م. القاهرة.

٦- ــــــــــــ(٢٠٠٢). القرار الوزاري رقم(١٨٩) لعام ٢٠٠٢م. القاهرة.

٧- ــــــــــــ: وحدة التخطيط والمتابعة.(٢٠٠٢). **دليل التدريب داخل المدرسة**. القاهرة: برنامج تحسين التعليم.

٨- ــــــــــــ(٢٠٠٣). **مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم**. القاهرة: الأمل للطباعة والنشر.

٩- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٦).**الرؤية المستقبلة للتعليم قبل الجامعي**.القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

١٠- ____________.(٢٠٠٧- ٢٠٠٨). **الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر**.القاهرة. وزارة التربية والتعليم.

١١- ____________.(٢٠٠٩). **إحصاءات التعليم قبل الجامعي**.القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

١٢- وزارة التعليم العالي.(٢٠٠٥). **دليل الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي**. القاهرة: توشكي للنشر والإعلان.

- **الرسائل الجامعية.**

١٣- أشرف السعيد أحمد محمد.(٢٠٠١). بعض مؤشرات جودة التعليم العالي مع التطبيق على كليات التربية. رسالة ماجستير. كلية التربية بالمنصورة. جامعة المنصورة.

١٤- ____________ (٢٠٠٥). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية- رؤية إسلامية -. رسالة دكتوراة. كلية التربية. جامعة المنصورة.

١٥- أشرف عبد المطلب مجاهد.(٢٠٠١). بناء وتطبيق نظام معلومات باستخدام الحاسب الآلي لتقييم مستوي جودة التعليم بمدارس التعليم العام. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.

١٦-ريهام محمد فتحي.(٢٠٠٠). فعالية استخدام أسلوب لعب الدور في تنمية المهارات الاجتماعية لدي عينة من الأطفال الصم. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

١٧- سلامة عبدالعظيم حسين.(١٩٩٨). مشكلات المدرسة الثانوية العامة في مصر ومواجهتها باستخدام بعض الأساليب الإدارية الحديثة. رسالة دكتوراه. كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.

١٨- شعبان عبد العظيم أحمد سيد.(٢٠٠٥). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم النفسية وبعض مهارات التفكير العلمي لدي طلاب المرحلة الثانوية التجارية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أسيوط.

١٩- عادل رجب إبراهيم.(٢٠٠٤). تصور مستقبلي لإدارة التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء بعض مؤشرات الجودة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الأزهر.

٢٠- عادل رسمي حماد.(٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية مفهوم المواطنة لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أسيوط.

٢١- عاشور إبراهيم الدسوقي عيد.(٢٠٠٣). تصور مستقبلي لتطوير نظام التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات التنمية البشرية. رسالة ماجستير. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.

٢٢- عبد المطلب السيد إسماعيل.(٢٠٠٥). وضع ضوابط لجودة التعليم الجامعي بجمهورية مصر العربية دراسة حالة بجامعة قناة السويس. رسالة دكتوراة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

٢٣- غادة السيد الوشاحي.(٢٠٠٠). ممارسة الأنشطة التربوية في التعليم الثانوي وعلاقتها بالمستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وإمكانات المدرسة دراسة ميدانية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أسيوط.

٢٤- غادة كامل سويفي جاد الرب.(٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي الأطفال الموهوبين ذوي التفريط التحصيلي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أسيوط.

٢٥- محسن عبد الستار عزب.(٢٠٠٤). تطوير المدرسة الابتدائية في مصر باستخدام معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.

٢٦- محمد جاد أحمد عبد النعيم.(٢٠٠٦). التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه. كلية التربية بسوهاج. جامعة سوهاج.

٢٧- محمد عبد الرازق إبراهيم ويح.(١٩٩٩). تطوير نظام تكوين معلم التعليم الثانوي بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.

٢٨- محمود عصمت أحمد.(٢٠٠١). مدي إسهام أنشطة التربية الرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراة. كلية التربية الرياضية. جامعة أسيوط.

٢٩- نصر أبو السعود عبد المجيد.(٢٠٠٣). مدي فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني علي التحصيل الأكاديمي والدافع للإنجاز

وتقدير الذات والقابلية للعمل التعاوني لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أسيوط.

♦ **الكتب.**

٣٠- إبراهيم حامد الأسطل وفريال يونس الخالدي.(٢٠٠٥). **مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل.** العين: دار الكتاب الجامعي.

٣١- إبراهيم عبد الوكيل الفار.(٢٠٠٠). **تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢- إبراهيم عصمت مطاوع.(٢٠٠٣). **الإدارة التعليمية في الوطن العربي.** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣٣- ابن منظور.(١٩٨٤). **لسان العرب-** ج ٢-. القاهرة: دار المعارف.

٣٤- أحمد إبراهيم أحمد.(٢٠٠٣). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية.** الإسكندرية: دار الوفاء.

٣٥- أحمد إسماعيل حجي.(٢٠٠٤). **تطوير التعليم في زمن التحديات وتطلعات المستقبل:** القاهرة: النهضة المصرية.

٣٦- ــــ(٢٠٠٥). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٧- أحمد الخطيب ورداح الخطيب.(٢٠٠٦). **استراتيجيات التطوير التربوي في الوطن العربي.** الأردن: عالم الكتاب الحديث.

٣٨- أحمد حسين اللقاني وعلى أحمد الجمل.(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس.** ط ٣. القاهرة: عالم الكتب.

٣٩- ألما هاريس ودانيال موجيس.(٢٠٠٧). **تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد**، ترجمة: علا أحمد صلاح. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

٤٠- الجميل محمد عبد السميع شعلة.(٢٠٠٥). **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات**. مراجعة وتقديم: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤١- السيد سلامة الخميسي.(٢٠٠٠). **التربية والمدرسة والمعلم- قراءة اجتماعية ثقافية**-. الإسكندرية: دار الوفاء.

٤٢- المجالس القومية المتخصصة.(٢٠٠٠). **تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا**- الدورة(٢٧)-. (سبتمبر ١٩٩٩- يوليو٢٠٠٠).

٤٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(٢٠٠٣). **ميثاق أخلاقي للعاملين في مهنة التعليم في الوطن العربي**. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤٤- ـــــــــــــــ(٢٠٠٨). **خطة تطوير التعليم في الوطن العربي**. ط ٢. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.(٢٠٠٨). **وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٤٦- أمين محمد النبوي.(٢٠٠٧). **الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، تقديم: حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤٧- برهامي عبد الحميد زغلول.(٢٠٠٧). **تدريس العلوم التجارية: دليل الجودة للتعليم والتعلم**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٤٨- بسمان فيصل محجوب.(٢٠٠٣). **إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية**. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. جامعة الدول العربية.

٤٩- توفيق محمد عبد المحسن.(١٩٩٨). **تخطيط ومراقبة جودة المنتجات: مدخل إدارة الجودة الشاملة**. القاهرة: دار النهضة العربية.

٥٠- ج. ملتون سميث. (١٩٧٨). **الدليل إلي الإحصاء في التربية وعلم النفس**. ترجمة: إبراهيم بسيوني عميرة. القاهرة: دار المعارف.

٥١- جابر عبد الحميد جابر.(٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين- المهارات والتنمية المهنية**-. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٢- ـــــــــــــــ(٢٠٠٢). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء المتعلم والمعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٥٣- جاتيس أركارو.(٢٠٠١). **إصلاح التعليم- الجودة الشاملة في حجرة الدراسة**-. ترجمة: سهير بسيونى. المنيا: دار الأحمدي للنشر.

٥٤- جمال محمد أبوالوفا وسلامة عبدالعظيم حسين.(٢٠٠٠). **اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٥- جودت أحمد سعادة.(٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**.عمان: دار الشروق.

٥٦- جيمس هول فيلد وكارن مولوني.(٢٠٠٠). **بناء ثقافة المعايير بالتطبيق على المنظمات البريطانية**. ترجمة: عبد الحكم أحمد الخزامى. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

٥٧- حامد عمار.(١٩٩٢). **التنمية البشرية في الوطن العربي: المفاهيم- المؤشرات- الأوضاع**. القاهرة: سينا للنشر.

٥٨- ــــــــــ.(١٩٩٥). **من همومنا التربوية والثقافية**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

٥٩- ــــــــــ.(١٩٩٨). **نحو تجديد تربوي ثقافي**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

٦٠- ــــــــــ.(١٩٩٩). **في التنمية البشرية وتعليم المستقبل**. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

٦١- حسن حسين زيتون.(٢٠٠١). **تصميم التدريس- رؤية منظومية-** سلسة أصول التدريس، الكتاب الثاني، المجلد الأول، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

٦٢- حسن سيد شحاته وزينب النجار.(٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. مراجعة: حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦٣- حسن سيد شحاته.(٢٠٠٣). **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**. تقديم: حامد عمار، سلسلة آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦٤- د.ل.(٢٠٠٥). **ضمان الجودة في التعليم العالي**. ترجمة: السيد عبد العزيز البهواشي وسعيد بن حمد الربيعي. القاهرة: عالم الكتب.

٦٥- دال بستر فيلد (١٩٩٥) **الرقابة على الجودة**. ترجمة ومراجعة: عبد الله بن عبد الله العبيد. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

٦٦- دونا أوتشيدا ومارفين ستيرون وفلوريتا ماكينزي.(٢٠٠٤). **إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين**. ترجمة: محمد نبيل نوفل. تقديم: حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٦٧- رسمي عبد الملك رستم.(٢٠٠٣). تفعيل دور الشراكة المجتمعية في العملية التعليمية وسلطات المحافظات في إدارة التعليم. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.

٦٨- زينب محمود شقير.(٢٠٠٦). **الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والإبداع**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

٦٩- سعيد أحمد سليمان وصفاء محمود عبد العزيز.(٢٠٠٦). **دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم**. وزارة التربية والتعليم، برنامج الامتياز المدرسي.

٧٠- سعيد إسماعيل علي.(١٩٩٧). **الأصول السياسية للتربية**. القاهرة: عالم الكتب.

٧١- ــــــــــــــ(١٩٩٨). **التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين**. القاهرة: عالم الكتب.

٧٢- سعيد جميل سليمان.(٢٠٠١). تحقيق التميز للتعليم الثانوي العام استرشاداً بالصعوبات التي تواجه خريجيه في دراستهم الجامعية. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٧٣- سونيا محمد البكري.(٢٠٠٤). **إدارة الجودة الكلية**. الإسكندرية: الدار الجامعية.

٧٤- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي.(٢٠٠٨). **الجودة في التعليم: المفاهيم- المعايير- المواصفات- المسؤوليات**. عمان: دار الشروق.

٧٥- شبل بدران.(٢٠٠٤). **نظم التعليم في الوطن العربي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧٦- شعبان حامد إبراهيم ونادية حسن إبراهيم.(٢٠٠١). بحث في تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدي الطلاب بالمرحلة الثانوية- دراسة تجريبية-. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٧٧- صلاح الدين محمود علام.(٢٠٠٤). **التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٨- صلاح عبد الحميد مصطفي.(٢٠٠٢). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**. الرياض: دار المريخ للنشر.

٧٩- طارق عبد الحميد البدري.(٢٠٠٥أ). **إدارة التعليم الصفي- الأسس والإجراءات**-. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨٠- طارق عبد الحميد البدري.(٢٠٠٥ب). **الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨١- عبد الحافظ محمد سلامة. (١٩٩٨). **مدخل في تكنولوجيا التعليم**. ط ٢. عمان: دار الفكر.

٨٢- عبد السلام مصطفى عبد السلام.(٢٠٠٠). **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٣- عبد المنعم محمد حسن.(٢٠٠١). **التعلّم الذاتي للعلوم الطبيعية متعة حسية وعقلية**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٨٤- على السلمي.(١٩٩٥). **إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للأيزو ٩٠٠٠**. القاهرة :دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٨٥- علي راشد.(٢٠٠٣). **خصائص المعلم العصري وأدواره**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٦- ـــــــــــــــــ.(٢٠٠٥). **كفايات الأداء التدريسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٨٧- فاروق عبده فليّه.(٢٠٠٣). **اقتصاديات التعليم**. عمان: دار المسيرة.

٨٨- فرانك ويثرو وهارفي لونج وجاري ماركس.(٢٠٠٨). **إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين**. ترجمة: محمد نبيل نوفل، تقديم: حامد عمار. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٨٩- فورست باركي وبيفرلي ستانفورد.(٢٠٠٥). **فن التدريس: مستقبلك في مهنة التدريس**. ترجمة: ميسون عبد الله، مراجعة: محمد طالب السيد سليمان. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

٩٠- فوزي سمارة.(٢٠٠٧). **التفاعل الصفي**. عمان: الطريق للنشر والتوزيع.

٩١- فؤاد البهي السيد.(١٩٧٩).**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.

٩٢- فهيم مصطفي.(٢٠٠٥). **الطفل وأساسيات التفكير العلمي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٩٣- كوثر كوجك.(٢٠٠١). **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس.** ط ٢. القاهرة: عالم الكتب.

٩٤- لورانس بسطا ذكري.(٢٠٠١). **معايير جودة الأداء التدريس لمعلم التعليم العام في مصر.** القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٩٥- لويس كوهين ولورانس ماثيون.(١٩٩٠). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية.** ترجمة: وليم عبيد تاضروس وكوثر كوجك. القاهرة: دار التربية للنشر والتوزيع.

٩٦- محسن المهدي سعيد وحسن حسين البيلاوي.(٢٠٠٦). أسس المعايير والجودة الشاملة. **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات-.** تحرير: رشدي أحمد طعيمة. عمان: دار المسيرة.

٩٧- محسن خضر.(٢٠٠٠). **من فجوات العدالة في التعليم.** تقديم: حامد عمار، سلسة آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩٨- محمد إبراهيم عطوة مجاهد.(٢٠٠٨). **ثقافة المعايير والجودة في التعليم.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

٩٩- محمد السيد حسونة.(٢٠٠٥). **رؤى مستقبلية لتدريب المعلمين في ضوء المستويات القياسية العالمية.** القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١٠٠- محمد جهاد جميل وزيد الهويدي.(٢٠٠٣). **أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع**. مراجعة: أحمد بن دانية. العين: دار الكتاب الجامعي.

١٠١- محمد حسنين العجمي.(٢٠٠٨). **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**. عمان: دار المسيرة.

١٠٢- محمد عزت عبد الموجود.(٢٠٠٣). **الجودة النوعية في التعليم: دراسة في المفاهيم والقضايا والمؤشرات**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١٠٣- محمد محمود الحيلة.(٢٠٠٠). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**. ط٢. عمان: دار المسيرة.

١٠٤- محمود أحمد شوق ومحمد مالك سعيد.(٢٠٠١). **معلم القرن الحادي والعشرين- اختياره إعداده- تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠٥- محمود عباس عابدين.(٢٠٠٠). **علم اقتصاديات التعليم الحديث**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠٦- ــــــــــــــــ(٢٠٠٣). **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**. تقديم: حامد عمار. سلسلة آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٠٧- مريم محمد الشرقاوي.(٢٠٠٢). **إدارة المدارس بالجودة الشاملة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٠٨- ــــــــــــــــ(٢٠٠٥). **الإدارة الصفية المتميزة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٠٩- مصطفي كامل مصطفي.(٢٠٠٣). **هذا هو منهج الإسلام في التربية**. القاهرة: نهضة مصر.

١١٠- منى مؤتمن عماد الدين.(٢٠٠٦). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

١١١- مها عبد الباقي جويلي.(٢٠٠٢). **دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين**. الإسكندرية: دار الوفاء.

١١٢- مي محمود شهاب.(١٩٩٨). **التعليم الثانوي العام في مصر- رؤية مستقبلية** -. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١١٣- نادية محمد عبد المنعم.(١٩٩٧). **تطوير التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير ببعض الدول المتقدمة**. **القاهرة**: المركز القومي للبحوث.

١١٤- ـــــــــــــــ(١٩٩٨). **تطوير أساليب مراقبة الجودة في العملية التعليمية بمرحلة التعليم قبل الجامعي في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**- مرحلة التعليم الثانوي العام-. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

١١٥- نبيل علي ونادية حجازي. (٢٠٠٥). **الفجوة الرقمية- رؤية عربية لمجتمع المعرفة**. سلسلة عالم المعرفة. تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت: العدد(٣١٨)، أغسطس.

١١٦- نيك باكارد وفيل ريس.(٢٠٠٣). ٢٠٠٠ **نصيحة للمعلمين**. ترجمة: تيب توب لخدمات التعريب والترجمة، شعبة الدراسات التربوية. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

١١٧- يوسف قطامي ونايفة قطامي.(٢٠٠٢). **إدارة الصفوف- الأسس السيكولوجية**-. عمان: دار الفكر.

- **الدوريات والمقالات:**

١١٨- إبراهيم المحيسن.(٢٠٠٠). تدريس العلوم بطريقة تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، **حولية كلية التربية**، كلية التربية، قطر، العدد(١٦)، المجلد(١).

١١٩- إبراهيم عباس الزهيرى.(٢٠٠٤). المحاسبية في المدارس حق الاختيار: مدخل لدعم مفهوم اللامركزية في إدارة التعليم في مصر **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة: العدد ٥٥، الجزء الأول، مايو.

١٢٠- أحمد المهدي عبد الحليم.(١٩٩٥). التحديات التربوية للأمة العربية، **مستقبل التربية العربية**: العدد الثالث، يوليو.

١٢١- أحمد حسين الصغير.(٢٠٠٣). ثقافة المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين- دراسة ميدانية- في مدارس التعليم العام، **مجلة التربية والتنمية**، السنة الحادية عشر، تصدر عن المكتب الاستشاري للخدمات التربوية: العدد ٢٧، مايو.

١٢٢- أحمد شحاتة محمد حسين.(٢٠٠٤). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية الشاملة- مدخل لجودة التعليم المصري-، **مجلة**

البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا: العدد ٣، المجلد ١٧، يناير.

١٢٣- أحمد عبد العزيز أحمد.(٢٠٠٥). مدي ملائمة واقع المدرسة الثانوية العامة في مصر لمؤشرات المعايير القومية للتعليم- دراسة تقويمية علي محافظة المنيا-، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا: المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، أكتوبر.

١٢٤- السيد عليوه.(٢٠٠٤). المعايير القومية للتعليم كمدخل للإصلاح السياسي، **جريدة الأهرام**: العدد ٤٢٨٥٥، السنة ١٢٨، الثلاثاء ٦/٤.

١٢٥- أمال سيد مسعود.(٢٠٠٦). تصور مقترح لتهيئة خريجي التعليم الثانوي العام لسوق العمل، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس: العدد الحادي عشر، يونيو.

١٢٦- إيمان عبده حافظ عبد الصمد.(٢٠٠٦). مدي وعي طلاب الدراسات العليا بالتربية المعلوماتية. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس: العدد العاشر، يناير.

١٢٧- بلقيس غالب الشرعي.(٢٠٠٧). دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي- دراسة تحليلية-، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الثانية والعشرون: العدد(٢٤).

١٢٨- جمال محمد أبو الوفا. (١٩٩٨). دور نظار/ مديري المدارس الثانوية العامة في تحقيق الجودة الإدارة المدرسية- دراسة ميدانية لمحافظة القليوبية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر: العدد(٦٢)، أبريل.

١٢٩- جوان إيجليياس.(٢٠٠٢). معلمون للقرن الحادي والعشرين- التعليم القائم علي المشكلات بالنسبة لإعداد المعلمين-، **مجلة مستقبليات**: العدد ١٢٣، جنيف: مكتب التربية الدولي.

١٣٠- حازم زكي ورجاء الدين طموس.(٢٠٠٨). فاعلية الأنشطة في تنمية الوعي المعرفي لدي تلاميذ الصف الخامس الأساسي ببعض شهداء فلسطين القادة وانطباعاتهم عنهم، **مجلة الجامعة الإسلامية" سلسلة الدراسات الإنسانية"**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد السادس عشر: العدد الثاني. يونيو.

١٣١- حامد عمار.(٢٠٠٠). مواكبة مناهج التعليم لمتغيرات التقدم التكنولوجي، من **سلسلة قضايا إسلامية**، تصدر عن المجلس الأعلى للشئون الإسلامية بوزارة الأوقاف المصرية: العدد(٦٣)، أغسطس.

١٣٢- حسان محمد حسان.(١٩٩٤). رؤية إنسانية لمفهوم ضبط جودة التعليم، **مجلة دراسات تربوية**: المجلد التاسع، رابطة التربية الحديثة، ج ٦٥.

١٣٣- حسن إبراهيم الهنداوي.(٢٠٠٤). التعليم وإشكالية التنمية، **سلسلة كتاب الأمة**، تصدر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر: العدد(٩٨)، السنة الثالثة والعشرون.
١٣٤- حسن سيد شحاته.(٢٠٠٨). الإصلاح التربوي المصري من منظور شرق أوسطي أوروبي، **المجلة العلمية**. كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، المجلد الأول: العدد الأول، يونيو.
١٣٥- راتب السعود.(٢٠٠٢). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة التعليمية بالأردن، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**: العدد الثاني، المجلد ١٨.
١٣٦- رياض سمور.(٢٠٠٦). دور برنامج المدرسة وحدة التدريب في النمو المهني للمعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية" سلسلة الدراسات الإنسانية"**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة: المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، يونيو.
١٣٧- صلاح عبد السميع عبد الرازق.(٢٠٠٢). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، **الثقافة والتنمية**، جمعية التنمية من أجل الثقافة بسوهاج: العدد الخامس، يوليو.
١٣٨- عباس عبدعلي أديبي.(٢٠٠١). قدرات التفكير الإبداعي في علاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدي طلاب التعليم الثانوي والجامعي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد الثاني، العدد ٣. سبتمبر.

١٣٩- عبد السلام الشبراوي.(٢٠٠٣). دراسة تقويمية للمشروع القومي للتطوير التكنولوجي للتعليم قبل الجامعي في مصر، **مجلة التربية والتنمية**، السنة الحادية عشر، تصدر عن المكتب الاستشاري للخدمات التربوية: العدد (٢٧)، مايو.

١٤٠- عبداللطيف حيدر محمد المصيلحي محمد.(٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة الحادية والعشرون: العدد ٢٣.

١٤١- عصام توفيق قمر.(٢٠٠٢). دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية- دراسة ميدانية-. **مجلة فيصل للتربية العربية**. العدد ٢٥.

١٤٢- علي الشخيبي.(١٩٨٨). المحاسبية التعليمية وإمكانية تطبيقها في نظام التعليم في مصر، **دراسات تربوية**، المجلد الثالث: العدد٢١، مارس.

١٤٣- علي راشد وأمال محمود.(٢٠٠٣). استخدام المحافظ الالكترونية لتقييم الطلاب المعلمين بسلطنة عمان في برنامج التربية العملية وأثرها في أدائهم واتجاهاتهم نحوه، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

١٤٤- علي عبد المحسن تقي.(٢٠٠١). التربية الأخلاقية لدى المعلمين الكويتيين (دراسة تطبيقية)، **مجلة العلوم التربوية**، الكويت: جامعة الكويت، العدد الثاني. ١٠٥.

١٤٥- علي كمال علي معبد وعمر محمد محمد محروس.(٢٠٠٨). تصور مقترح للتربية الإبداعية لتلاميذ المدرسة الابتدائية في ضوء مجتمع المعرفة- دراسة ميدانية-، **المجلة العلمية**، كلية التربية بالوادي الجديد، المجلد الأول: العدد الأول. يوليو.

١٤٦- عمر سيد خليل.(٢٠٠٧). مؤشرات ضمان جودة التعليم العالي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، المجلد الثالث والعشرون: العدد الثاني، يوليو.

١٤٧- طه ياسين الخطيب.(٢٠٠٣). القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد ٤. العدد ١.

١٤٨- فؤاد علي العاجز.(٢٠٠٧). دور الجامعة في تنمية القيم من وجهة نظر طلبتها، **مجلة الجامعة الإسلامية" سلسلة الدراسات الإنسانية"**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد الخامس عشر: العدد الأول، يناير.

١٤٩- فؤاد أحمد حلمي ونشأت فضل شرف الدين.(١٩٩٨). مفهوم الجودة الشاملة بالتعليم الثانوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر: العدد (٧٦). ديسمبر.

١٥٠- ماري دييز.(٢٠٠٢). معلمون للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: سعاد الطويل. **مجلة مستقبليات**، العدد ١٢٣، جنيف: مكتب التربية الدولي.

١٥١- محسن محمد عبد النبي.(١٩٩٩). مدي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية تقدير الذات لطلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورة، الجزء: العدد(٣٢)، يوليو.

١٥٢- محمد إبراهيم عطوة.(٢٠٠٢). الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة: العدد(٤٨).

١٥٣- محمد الفتحي.(٢٠٠٦). التواصل وتجديد وظائف المدرسة، **علامات تربوية**، أكاديمية فاس بولمان، المغرب: العدد ١٩، يناير.

١٥٤- محمد بن راشد المشرقي.(٢٠٠٥). التفكير الناقد لدي طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد السادس: العدد ٢، يوليو.

١٥٥- محمد بونجمة.(٢٠٠٦). مقدمة لدارسة التواصل، **علامات تربوية**، أكاديمية فاس بولمان، المغرب: العدد ١٩، يناير.

١٥٦- محمد حسنين عبده العجمي.(٢٠٠٣). متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء الاعتماد المؤسسي الأكاديمي، **الثقافة والتنمية**، جمعية التنمية من أجل الثقافة: العدد السابع. يوليو.

١٥٧- محمد صديق محمد حسن.(٢٠٠٤). الشراكة الأبوية في التعليم، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم: العدد ١٤٩، يونيو.

١٥٨- محمود السيد عباس.(٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير التعليم الثانوي في مصر، **مجلة التربية والتنمية**، السنة الحادية عشر، تصدر عن المكتب الاستشاري للخدمات التربوية: العدد ٢٧، مايو.

١٥٩- محمود خليل أبودف وماجد حمد الديب.(٢٠٠٩). مدي ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأساليب تعديل السلوك كما جاءت في السنة النبوية من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين بمحافظات غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية" سلسلة الدراسات الإنسانية"**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، المجلد السابع عشر: العدد الأول، يناير.

١٦٠- منير حربي وحنان رزق.(٢٠٠٢). الهدر في شعبة إعداد المعلم التجاري بكلية التربية بطنطا في ضوء معايير الجودة الشاملة، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة: العدد(٤٩).

١٦١- ميادة فوزي الباسل.(٢٠٠١). متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة Is9000 برياض الأطفال ومدارس التعليم العام بمصر- دراسة ميدانية-، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة: العدد (٤٧): الجزء (٢)، سبتمبر.

١٦٢- ناصر أحمد الخوالدة.(٢٠٠٥). إسهام معلمي التربية الإسلامية في اكتساب طلبة التعليم الثانوي للقيم الاجتماعية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة العشرون: العدد(٢٢).

١٦٣- هاني عبد الستار فرج.(٢٠٠٤). التربية والمواطنة- دراسة تحليلية-، **مجلة مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد العاشر: العدد(٣٥)، أكتوبر.

١٦٤- هدي سعد السيد.(٢٠٠٤). أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم في مصر في ضوء المستويات المعيارية الدولية، **مجلة التربية**، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية: العدد (١٢)، السنة(٧)، أغسطس.

١٦٥- وحيد حامد عبد الرشيد.(٢٠٠٨). قيم المواطنة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ودور مناهج اللغة العربية في تنميتها لديهم، **المجلة العلمية**، كلية التربية بالوادي الجديد، المجلد الأول: العدد الأول، يوليو.

١٦٦- وليد كمال القفاص وعصام توفيق قمر.(٢٠٠٢). تأثير ممارسة الأنشطة التربوية على تقدير الذات والعدوانية، **مجلة البحث التربوي**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، المجلد الأول: العدد الأول، يناير.

◆ **المؤتمرات:**

١٦٧- أحمد إبراهيم أحمد.(٢٠٠٢). معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة طنطا. جودة التعليم في المدرسة المصرية- التحديات... المعايير... الفرص-. في الفترة من ٢٨- ٢٩ أبريل.

١٦٨- أحمد إسماعيل حجي.(٢٠٠٨). تطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالى، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي

وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

١٦٩- أحمد المهدي عبدالحليم.(٢٠٠٥). حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها- دراسة ناقدة ورؤية بديلة. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. المناهج والمستويات المعايير القومية للتعليم. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

١٧٠- أحمد سيد خليل وإبراهيم عباس الزهيري.(٢٠٠١). إدارة الجودة الشاملة في التعليم- خبرات أجنبية وإمكانات الإفادة منها في مصر- المؤتمر السنوي التاسع لمركز تطوير التعليم الجامعي بالاشتراك مع الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. كلية التربية. جامعة عين شمس. الإدارة التعليمية في الوطن العربي في عصر المعلومات. في الفترة من ٢٧- ٢٩ يناير.

١٧١- إسماعيل محمد دياب وعادل السعيد البنا.(١٩٩٨). تطوير تقويم الأداء وأساليب تنميته لتحقيق الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام. المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية. جامعة المنيا. تطوير نظام تقويم الطلاب بمراحل التعليم العام: نظرة مستقبلية. في الفترة من ٥- ٦ مايو.

١٧٢- الشيماء عبد الله المغربي ومحمد عزت عبد الموجود.(٢٠٠٥). ضوابط علمية لإعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية. المؤتمر

السنوي السابع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. المناهج والمستويات المعايير القومية للتعليم. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

١٧٣- أمين محمد النبوي.(١٩٩٥). إدارة الجودة الشاملة مدخل لفاعلية التغيير التربوي على المستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية. المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. إدارة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي. في الفترة من ٢١- ٢٣يناير.

١٧٤- برهامي عبد الحميد زغلول وحمدي أحمد عبد العزيز.(٢٠٠٧). نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة. المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. في الفترة من ٢٥-٢٦ يوليو.

١٧٥- حسن سيد شحاته.(٢٠٠٥). التعليم وثقافة الجودة، المؤتمر العلمي الثالث لكلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي. تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية. في الفترة من ١٣-١٤أبريل.

١٧٦- ـــــــــــــــــ(٢٠٠٦). مفاهيم جديدة للتعليم في المجتمعات الجديدة. المؤتمر العلمي الأول بكلية التربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط. التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة. ٥-٦ مارس.

١٧٧- حسن سيد شحاته.(٢٠٠٧). مفاتيح التميز في التعليم. المؤتمر العلمي الثامن لكليات التربية جامعة الفيوم. جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. في الفترة من ٢٣ - ٢٤ مايو.

١٧٨- حسين بشير محمود.(٢٠٠٥). حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس. جامعة عين شمس. المناهج والمستويات المعايير القومية للتعليم. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

١٧٩- ــــــــــــــــــ.(٢٠٠٧). حول المستويات المعيارية والاعتماد المهني. المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. من ٢٥-٢٦ يوليو.

١٨٠- حنفي إسماعيل محمد.(٢٠٠٧). فاعلية أسلوب البرهنة الإبداعية للمشكلات الهندسية غير الروتينية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي والإبداعي لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي. المؤتمر العلمي الرابع- الدولي الأول- لكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. في الفترة من ٤- ٥ أبريل.

١٨١- دولة الكويت وزارة التربية قطاع البحوث التربوية والمناهج.(٢٠٠٦). تضمين المفاهيم الأخلاقية والقانونية و المجتمعية للتعامل مع تكنولوجيا الاتصالات و المعلومات في المناهج الدراسية. ورقة

عمل مقدمة إلى الاجتماع الإقليمي للخبراء اللجنة الوطنية المصرية للتربية و العلوم والثقافة. القاهرة في الفترة من ١٨- ٢٠ يونيو.

١٨٢- راضي عبد المجيد طه.(٢٠٠٧). الشراكة بين المدرسة والمجتمع في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير مجالس الأمناء باعتبارها صيغة من صيغ الشراكة. المؤتمر العلمي الثامن لكليات التربية جامعة الفيوم. جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. في الفترة من ٢٣ - ٢٤ مايو.

١٨٣- رشدي أحمد طعيمة.(٢٠٠٧). التخطيط الاستراتيجي والجودة الشاملة في التعليم الإسلامي، المؤتمر العلمي الرابع- الدولي الأول- لكلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي. جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. في الفترة من ٤- ٥ أبريل.

١٨٤- رضا مسعد السعيد.(٢٠٠٥). متطلبات تفعيل المستويات المعيارية داخل المدرسة المصرية" تساؤلات أساسية". المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. المناهج والمستويات المعايير القومية للتعليم. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

١٨٥- رضا مسعد السعيد.(٢٠٠٧). تطوير برامج إعداد المعلم المعاصر بكلية التربية جامعة المنوفية في ضوء متطلبات ضمان الجودة" دراسة حالة". المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية

المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. في الفترة من ٢٥-٢٦ يوليو.

١٨٦- رمضان رفعت سليمان.(٢٠٠٧). برنامج مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. في الفترة من ٢٥-٢٦ يوليو.

٢٨٧- سالم عبد الله الفاخري.(٢٠٠٧). النمو المهني للمعلم. المؤتمر العلمي الرابع- الدولي الأول- لكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. في الفترة من ٤-٥أبريل.

١٨٨- سلامة عبد العظيم حسين.(٢٠٠٢). تحسين جودة أداء الإدارة المدرسية. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة طنطا. جودة التعليم في المدرسة المصرية" التحديات- المعايير- الفرص". في الفترة من ٢٨- ٢٩ أبريل.

١٨٩- سلوي عثمان ونضال شعبان الأحمد وهبة فتحي الدغيدي.(٢٠٠٧). مدي التزام الطالب المعلم في كل من مصر والسعودية بإدارة الوقت الصفي في ضوء معايير الجودة الشاملة وعلاقته بإدارة الذات والاتجاه نحو مهنة التدريس. المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. في الفترة من ٢٥- ٣٦ يوليو.

١٩٠- سلوي عثمان وهبة فتحي الدغيدي. (٢٠٠٨) بورتفوليو طالب المدارس الثانوية: مدخل تكاملي لنظام القبول بالتعليم العالي. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

١٩١- سيد السايح حمدان.(٢٠٠٧). الأنشطة اللغوية اللاصفية في المرحلة الإعدادية- دراسة تقويمية-. المؤتمر العلمي الرابع- الدولي الأول- لكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. في الفترة من ٤-٥أبريل.

١٩٢- شاكر محمد فتحي أحمد.(٢٠٠٨). تقويم التفوق في الأنشطة الطلابية بالتعليم الثانوي. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

١٩٣- عبد الرحمن رضوان وناجي أبو هلال.(٢٠٠٧). المشاركة المجتمعية في التعليم في ضوء فكرة مجالس الأمناء والآباء والمعلمين" دراسة ميدانية". المؤتمر العملي الرابع- الدولي الأول _ جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. من ٤-٥ أبريل.

١٩٤- عبد السلام عبد الغفار.(٢٠٠٧). دور التعليم في تنمية الفكر في مصر المستقبل. المؤتمر العلمي الثامن لكليات التربية. جامعة الفيوم. جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. في الفترة من ٢٣ -٢٤ مايو.

١٩٥- عبد الله عبد الرحمن الكندرى.(٢٠٠١). جودة التربية ومدرسة المستقبل. مؤتمر جمعية المعلمين الكويتية. جودة التعليم خيار المستقبل. في الفترة من ٧-١٠أبريل.

١٩٦- عيد علي محمد حسن.(٢٠٠٢). التدريس الفعّال: معايير عامة لقياس جودة التدريس. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة طنطا. جودة التعليم في المدرسة المصرية" التحديات- المعايير- الفرص". في الفترة من ٢٨- ٢٩ أبريل.

١٩٧- فاتن محمد عبد المنعم عزازي.(٢٠٠٨). تطوير التعليم الثانوى بين الواقع وتوجهات المستقبل. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

١٩٨- فوزي حرب أبوعودة ، محمد أبو ملوح.(٢٠٠٤). مؤشرات الجودة النوعية في التعليم الجامعي. المؤتمر التربوي الأول. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. التربية في فلسطين وتغيرات العصر. في الفترة من ٢٣- ٢٤نوفمبر.

١٩٩- كمال عبد الحميد زيتون.(٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تكوين المعلم. في الفترة من ١٢-٢٢- يوليو.

٢٠٠- كمال نجيب.(٢٠٠٧). المعايير التربوية في مصر- دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة-. المؤتمر السنوي

التاسع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. في الفترة من ٢٥-٢٦ يوليو.

٢٠١- لمياء إبراهيم المسلماني.(٢٠٠٨). المشاركة التعاقدية رؤية لإصلاح التعليم الثانوى في مصر في ضوء التجارب المعاصرة. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من١٠-١٢ مايو ٢٠٠٨.

٢٠٢- ماجدة راغب بلابل.(٢٠٠٧). أثر استخدام أسلوب التدريس المصغر على التحصيل والتفكير الناقد لدي طلاب الصف الأول الثانوي. المؤتمر العلمي الرابع- الدولي الأول- لكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. في الفترة من ٤-٥أبريل.

٢٠٣- مجدي عزيز إبراهيم.(٢٠٠٥). تطوير التعليم وفقًا للمستويات المعرفية استجواب لمن يهمه الأمر. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

٢٠٤- محمد إبراهيم عطوة مجاهد.(٢٠٠٢). أزمة المدرسة الثانوية العامة (المظاهر- الأسباب- الآثار-الحلول)، المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة طنطا. جودة التعليم في المدرسة المصرية" التحديات... المعايير... الفرص". في الفترة من ٢٨- ٢٩ أبريل.

٢٠٥- محمد رجب فضل الله.(٢٠٠٥). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

٢٠٦- محمد عبد الفتاح شاهين وعادل عطية ريان.(٢٠٠٧). دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي. المؤتمر التربوي الثالث لكلية التربية الجامعة الإسلامية غزة. الجودة في التعليم الفلسطيني: مدخل للتميز. في الفترة من٣٠-٣١ أكتوبر.

٢٠٧- محمد غازي بيومي.(٢٠٠٢). مؤشرات جودة المدرسة المصرية في بعض الدول المتقدمة والنامية: مدخل لتطوير المعلمة المصرية. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية جامعة طنطا. جودة التعليم في المدرسة المصرية" التحديات- المعايير- الفرص". في الفترة من ٢٨- ٢٩ أبريل.

٢٠٨- محمد مسعد نوح.(٢٠٠٨). تطوير التعليم الثانوي – رؤية من السياق وللمستقبل. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من١٠-١٢ مايو ٢٠٠٨.

٢٠٩- محمد يسرى عثمان ومحمد موسى عمار.(١٩٩٧). متطلبات الجودة الشاملة لتطوير مناهج التعليم الفني التجاري في مصر. المؤتمر العلمي الثاني بكلية التجارة ببنها. جامعة الزقازيق. مؤتمر

إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي. في الفترة من١١-١٢ مايو.

٢١٠- محمود أحمد عمر.(٢٠٠٨). التقويم الشامل واقعه واتجاهات تطويره ليناسب المرحلة الثانوية. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

٢١١- محمود خليل أبودف.(٢٠٠٠). صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي علي أعتاب القرن الحادي والعشرين. المؤتمر العلمي الثاني. كلية التربية بأسيوط. جامعة أسيوط. الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد رؤية عربية. في الفترة من ١٨-٢٠أبريل.

٢١٢- محمود عباس عابدين.(٢٠٠٨). رؤية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم الثانوي. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

٢١٣- محمود عطية.(٢٠٠٨). تقويم المشاركة المجتمعية للطلاب. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

٢١٤- محمود كامل الناقة.(٢٠٠٧). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. المؤتمر العلمي الثامن لكليات التربية. جامعة الفيوم. جودة

واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. في الفترة من ٢٣ -٢٤ مايو.

٢١٥- مسعد سيد عويس.(٢٠٠٥). المستويات المعيارية للأنشطة التربوية في مؤسسات التعليم العام والجامعي. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. في الفترة من ٢٦- ٢٧ يوليو.

٢١٦- مصطفي محمد كامل.(٢٠٠٧). تصور مستقبلي لأدوار المعلم في ضوء التغيرات المتوقعة في المجتمع ومنظومة التعليم والمعايير القومية للتعليم. المؤتمر السنوي التاسع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. من ٢٥-٢٦ يوليو.

٢١٧- مصطفي عبد السميع.(٢٠٠٨). نحو استراتيجية عربية لتنمية الإبداع ورعاية الموهوبين. المؤتمر التربوي السادس لوزراء التربية والتعليم العرب. تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل. الرياض. في الفترة من١-٢ مارس.

٢١٨- منى أحمد حسين.(٢٠٠٨). التعليم الثانوي العام وسوق العمل: رؤية مستقبلية. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

٢١٩- مي محمود شهاب.(٢٠٠٨). ملامح لتصور مقترح لتطوير مرحلة التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

٢٢٠- نائلة نجيب الخزندار وحسن ربحي مهدي.(٢٠٠٥) تقويم منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير القيمية لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلم. المؤتمر التربوي.كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة. الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل. في الفترة من ٢٢-٢٣ نوفمبر.

٢٢١- ناجي رجب سكر وجميل عمر نشوان.(٢٠٠٥). تطوير كفايات إدارة الصف وتنظيمه لدي الطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأقصي بغزة في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

٢٢٢- ناجي رجب سكر ونائلة نجيب الخازندار.(٢٠٠٥). مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر. المؤتمر السنوي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. في الفترة من ٢٦-٢٧ يوليو.

٢٢٣- نبيل عبد الواحد فضل وعزة عبد الرازق عبد ربه.(٢٠٠٨). نموذج التعلم المتكامل والكفايات المهنية لمعلمي التعليم الثانوي. المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي. وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي والبحث العلمي. جمهورية مصر العربية. في الفترة من ١٠-١٢ مايو.

٢٢٤- نصر الله محمد محمود.(٢٠٠٨). المعلم الكادر غير القادر في منظومة تطوير التعليم. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي التاسع بكلية التربية بالفيوم. تطوير التعليم في الوطن العربي... الواقع والمأمول. في الفترة من ١٤-١٥ أكتوبر.

٢٢٥- وليم عبيد.(٢٠٠٤). علامات مرجعية علي طريق الجودة في التعليم. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس. تكوين المعلم. في الفترة من ١٢-٢٢- يوليو.

٢٢٦- يوسف صافي.(٢٠٠٤) متطلبات إعداد الطالب الجامعي في عالم سريع التغير. المؤتمر التربوي الأول. كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة. التربية في فلسطين وتغيرات العصر. في الفترة من ٢٢-٢٣ نوفمبر.

♦ ثانيًا: المراجع الأجنبية:

227- *Alaska Department of Education & early development.(1997). Standards for Alaska teacher. Available on line http://www. ed.state.ak.us.*

228- *Alaska State Board of Education & Early Development.(2006). Standards for Alaska student, fourths edition, June, Alaska, www.eed.state.ak.us.*

229- *Alston, Kal.(2001.). Re/Thinking Critical Thinking: The Seductions of Everyday Life, Studies in Philosophy and Education, 20, Kluwer Academic, the Netherlands.*

230- *America school counselor Association. (2004). ASCA National Standards for Student. Alexandria. Available on line http://www.schoolcounselor.org.*

231- *Anderson, James G.(2004). The role of ethics in information technology decisions: a case-based approach to biomedical informatics education. International Journal of Medical Informatics.73.*

232- *Andrew Taylor, Frances Hill (1993) Quality management in education, Journal of Quality Assurance in education, Vol. (1) no. (1).*

233- *Baldrige National Quality Program.(2006). Education Criteria for Performance Excellence. National Institute of Standards and Technology. Technology Administration. Department of Commerce Available on http:// site: www.baldrige.nist.gov Accessed on 10 /7 /2006.*

234- *Bartoletti, Robert James. (2000) ." An assessment of total Quality management on AK .4 school, a case study ". EH. D Fordham University. Dissertation Abstracts International: Vol (61), No (6), December, pp.2133-2134-A.*

235- *Barzilai, Sarit & Anat Zohar. (2006). How does information technology shape thinking, Thinking Skills and Creativity, 1, August.*

236- *Bennett, Sally jean. (1997). Empowering teacher Empowering Leadership: amultisitcase study of school restructuring*

and accountability student achievement ed.D university of San Diego: Dissertation Abstracts International. Vol(58) No(3) ,September , p.654-A

237- Blattner. Nancy H. & Christina L. Frazier.(2002). Developing a performance-based assessment of students' critical thinking skills, Assessing Writing, 8.

238- Campbell, Barbara E.(2008). Enhancing communication skills in ESL students within a community college setting, Teaching and Learning in Nursing, 3, National Organization for Associate Degree Nursing

239- Carolyn Campbell and Christina Rozsnyai. (2002). Quality Assurance and the Development of Course Programmers. "Papers on Higher Education" UNESCO: Bucharest.

240- Cavalluzzo, Linda C.(2004). Is National Board Certification An Effective Signal of Teacher Quality?. The CNA Corporation, . Alexandria, Virginia, November.

241- Darling-Hammond, Linda.(1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. A National Research Consortium. December

242- Darden, Edwin C.(2007). The National Learning Standards. Help or Hindrance to Improving Student Achievement?. New York State School Boards Association. Forecast Volume 6, Issue 2, and June. www.nyssba.org.

243- Delors, Jacques. (1996). Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. U N E S C O. (http://www.unesco.org).

244- Florida State Dep . Of Education. (1998). Educational Quality Indicators Program for adult Education Programs in Florida. Florida U S A. Eric: No 430108.

245- Fred Luthans. (1997). the new Pradigm challenges through total quality management, Journal of Management Quality. Vol: 34. No(1).

246- Gammon, John & Heulwen Morgan-Samuel.(2005). A study to ascertain the effect of structured student tutorial support

on student stress, self-esteem and coping, Nurse Education in Practice, 5,

247- Geraldk Letender.(1999). Community building activates in Japanese schools: alternative parading of democratic school, Comparative Educational Review, Vol 43, No 3, August.

248- Gopal K .Kanji, Abdul malek, Bin A. Tambi. (1995)." Total Quality Management in UK higher education Institutions". Journal of total Quality Management: Vol 10 , (No 1) January .

249- Grosser, M.M. & Lombard, B.J.J.(2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers, Teaching and Teacher Education, 24,

250- Gray Rinehart. (1993). Education Applying the philosophy of. D.W.E. Deming. USA: Quality Press.

251- Hsiu-ting, Hung.(2008). Teacher learning: Reflective practice as a site of engagement for professional identity construction. US-China Education Review, Volume 5, No.5, May.

252- Indiana State Board of Education.(2000). Indiana Academic standards: English language Art & Mathematics, Available on line http://www.ksde. org.

253- International Society for Technology in Education.(2007). the ISTE is a registered trademark of the International Society for Technology in Education, www.iste.org.

254- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (2002). Model Standards for Licensing Beginning Foreign Language Teachers: A Resource for State Dialogue. Washington, DC: Council of Chief State School Officers, June. at http://www.ccsso.org/intasc.html

255- John, Krieg M.(2006). Teacher quality and attrition. Economics of Education Review, 25 Available on line http:// www.elsevier.com/locate/econedurev

256- *Johnston, Jane, & John Halocha & Mark Chater.(2007). Developing Teaching Skills in Primary School. Maidenhead: Open University Press.*

257- *James V. kock, James L, fisher. (1998)." Higher education & total Quality management". Total Quality management: vol 9, no 8, pp 659-668.*

258- *Jerome S. Aracaro. (1995)· Quality in Education: An Implementation: Handbook. Delry Beach, Florida: st.Lucie press.*

259- *Kansas State Board of Education.(2000). Curricular standards for foreign language, Available on line http://www.ksde. org.*

260- *Kritsonis, William Allan & Roselia A Salinas. (2006). the National Challenge of Teacher Quality and Student Achievement in Public Schools. Doctoral Forum, vol 1, Number 1, 2006.*

261- *Kuchapki, R .p.(2002) .Reconceptulatizing accountability for Education. Dissertation Abstracts International. Vol (62) No (11), May, p.3641.*

262- *Larson, Kathy.(2007). Developing Reflective Practice through Snapshots of Teaching and Learning, Leadership Compass, summer 2007, Vol. 4, No. 4.*

263- *Learning Point Associates.(2007).Teacher Quality improves Achievement. Learning Point Associates Learning Point Associates. Available on line http://www. Learning .org.*

264- *Maryland State Board of Education. (2007). Maryland Technology Literacy Standards for Students, February 27, 2007.*

265- *Maly, Laura & Henry Kranendonk. (2008). Developing Effective Descriptive Feedback with Classroom Assessments to Improve Student Achievement: Experience the process math coaches use with teachers. WMC - Green Lake, 1 May.*

266- *Morrison, Donald M. & Kelly Mokashi & Kathryn Cotter.(2004). Instructional Quality Indicators: Research*

Foundations. Cambridge. Available on line http;// www.co-nect.net.

267- Motanil, Mehul & Hari K. Garg.(2002). Instantaneous Feedback in an Interactive Classroom. International Conference on Engineering Education. August 18–21, 2002, Manchester, U.K.

268- New Jersey Department of Education.(2004). New Jersey Professional Standards for teacher & school Leaders .July. Available on line http://www. state.ni.us/education.

269- North Carolina Department of Education.(1999) . Core Standards for Teachers in North Carolina. Available on line http://www.w3.org/TR/REC

270- Oliver, Regina M. & Daniel J. Reschly.(2007). Effective classroom management teacher: preparation & professional development. Washington. December .

271- Opiseasan. Antonia Adenik. (1999). " Quality Management and system change in three suburban public school districts ".Ph. D Fordham university 1998." Dissertation Abstracts International: Vol (59), No (7).January. Pp.2279-2280-A.

272- Phillips, Susan M. (2002). Teacher Quality in Canda, Society for The development of Excellence in Education. Kelawona. Available on line http://www.saee.ca.

273- Provasnink, Stephen J. & christinak Stearns.(2003). Teacher quality & student educational attainment: Findings from the national education longitudinal Research Association, Annual meeting (Chicago, IL 21-25 Aprill. Educational Resource information center (Eric).

274- Rees, Charlotte & Charlotte Sheard & Amy McPherson. (2004). Medical students' views and experiences of methods of teaching and learning communication skills. Patient Education and Counseling, 54.

275- Richardson, J. E.(2005). Instrument for obtaining student feedback. A review of literature assessment & evaluation higher education, Vol, 30(4).

276- *Suliman, Wafika A. & Jehad Halabi.(2007). Critical thinking, self-esteem, and state anxiety of nursing students, Nurse Education Today, 27.*

277- *Schafer, William D. & Gwenyth Swanson & Nancy Bené & George Newberry.(2001). Effects of Teacher Knowledge of Rubrics on Student Achievement in Four Content Areas. Lawrence Erlbaum Associates, Applied Measurement in Education, 14(2).*

278- *Smith, Kathleen, S. & Ronal D. Simpson. (1995). validating teaching competencies for faculty members in higher education: a national study using the Delphi method. Innovative higher education, Vol 19(3).*

279- *Tanner, Brenda M. (2007) Instructional Strategies: How Teachers Teach Matters. Regional Education Board "SREB". Atlanta, www.sreb.org*

280- *The Laboratory for Student Success (LSS), the mid-Atlantic regional educational laboratory. (2002). What Is A Quality Teacher? The Education Policy and Leadership Center, Harrisburg, Pennsylvania, May.*

281- *Training & development Agency for school (2007) Professional Standards for teacher . TDA .London. Available on line http://tda.gov.uk/standrads.*

282- *U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.(2000) . Monitoring School Quality: An Indicators Report, NCES 2001–030 by Daniel P. Mayer, John E. Mullens, and Mary T. Moore. John Ralph, Project Officer. Washington, DC. Available on line http://nces.ed.gov/pubsearch/index.asp*

283- *UNESCO. (2002). Information &communication Technology in Education: A curriculum for schools & Programme of teacher development. unesco. Available on line http://www.nesco. org.*

284- *W. Donald Crump. (1993)." About those Quality control Program". Planning for higher education, Vol 22, no1.*

285- *Wah, Wing. (2004). Globalization & Citizenship Education in Hong Kong, Comparative Education Review, Vol. 48, No.3, August.*
286- *Walsh ,K.(2001). Teacher Certification Reconsidered stumbling for Quality.. USA. Maryland.(Eric Document Reproduction service No: Ej 520505) .*
287- *Winnie, Wing-Muiso.(1997). A study of teacher cognition in planning Elementary science lessons, Research in science education, Vol (27), March.*
288- *Wisconsin Department of Public instruction. (2007). teacher development & licensure. Available on line http://dpi.stste.we.us/tepd/stand10.html*
289- *Worrell, Judith A. & Joanne Profetto-McGrath. (2007). Critical thinking as an outcome of context-based learning among post RN students: A literature review. Nurse Education Today, 27.*
290- *Xiao-hua, YANG.(2007). Developing time-management skills in the foreign language classroom. Sino-US English Teaching. Jun 2007, Volume 4, No.6.*
291- *Yin Cheng & Wing Ming Cheng. (1997)." Multimodels of education Quality and Multilevels of self in school ". Educational & Administration, Vol 25, number 4 October pp 451-461.*
292- *Yuen, Ti Foong.(2005). Subject-matter Knowledge and Teachers' Planning and Teaching: An Interpretivist Qualitative Study of Western Australian TESOL Teachers within the ELICOS Setting. Ph. D. University of Western Australia .www.hci:sg/admin/uwa/ed.*